



A CONSCIÊNCIA DIDÁTICA
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
DE RUI BARBOSA

JOSÉ DE ARRUDA
PENTEADO

brasiliana

volume 378



A CONSCIÊNCIA DIDÁTICA . .

O plano de reforma do ensino elaborado em 1882-1883 pelo então jovem deputado baiano Rui Barbosa nem sequer mereceu as honras de uma condigna discussão parlamentar. Foi relegado ao "mofo e à traçaria dos arquivos", segundo suas próprias palavras. Foi preciso que se passasse um século sobre esse trabalho para que os técnicos começassem a perceber que aquele projeto continha o germe de muitas idéias pedagógicas e políticas que hoje se nos afiguram imprescindíveis.

Durante anos repetiu-se nos compêndios históricos que o "Parecer" de Rui Barbosa referia-se a um projeto de Rodolfo Dantas que ele, como amigo, procurava enaltecer. Acontece que não houve nenhum projeto Rodolfo Dantas de reforma do ensino. O "Parecer" foi elaborado acerca de um projeto governamental de autoria do professor paulista Carlos Leôncio de Carvalho. De uma figura das mais importantes do movimento educacional moderno ouvi, impávido, que o "Parecer" de Rui era impostura, mera salada de autores estrangeiros sem nenhuma relação com o Brasil.

Mercê de Deus, a reedição de obra tão desprezada provocou uma revisão em juízos tão levianos. Algumas dezenas de trabalhos têm focalizado a visão política, no alto sentido da palavra, que está implícita na obra de Rui, que não pode ser entendida em toda sua extensão sem o conhecimento de sua atividade parlamentar, e sua ação prática na Liga do Ensino e na visão da transformação do País no seu discurso no Liceu de Artes e Ofícios.

A monografia do professor José de Arruda Penteado é dos mais valiosos estudos sobre este monumento da pedagogia nacional. Sem ser um apologista sistemático da obra ruiana, o autor coloca devidamente o plano de ensino proposto dentro do plano político-econômico em que ele se enquadra. Completado pela reforma agrária, de que seria instrumento a lei Torrens, anulada pelo sistema da Primeira República, a reforma educativa abrirá ao País horizontes amplos para sua transformação de uma *plantation land* numa grande nação industrialista. As proposições educacionais não eram utópicas nem românticas. Mas faziam parte de uma série de reformas que destruiriam a educação, a qual não passava de um privilégio da classe dirigente, de profundas raízes agrárias e comerciais. E é esse aspecto que continua a se apresentar diante de nós. Pouco fizemos até agora para remodelar esta estrutura paralisadora.

Também não esqueceu o autor que nenhuma reforma social pode ser encarada isoladamente. Ao mesmo tempo aproximadamente em que cuidava de libertar a escola, Rui elaborava a reforma eleitoral com "O pensamento frio de fazer um projeto sobre eleições. Uma lei tão perfeitamente liberal quanto as circunstâncias permitissem". Para isso procurou o mais possível incorporar o voto do proletário. (V. Carta do senador Dantas de 1880)

Desse trabalho de Rui disse o educador francês Planchard: "Rui Barbosa foi um autêntico precursor da educação nova. Ele até se exprime em termos quase idênticos aos de Dewey, de Claparède e de outros".

É bom sinal que os novos educadores voltem-se para o passado e verifiquem que houve quem visse de longe os perigos que teremos de apontar.

A.J.L.

JOSÉ DE ARRUDA PENTEADO

Licenciado em Ciências Sociais e Política pela Universidade de São Paulo, José de Arruda Penteado é autor de numerosas obras didáticas publicadas, desde a década de 50, pela Companhia Editora Nacional, tendo dirigido a antiga revista *Atualidades Pedagógicas*. Recentemente, teve publicada pela Editora McGraw-Hill do Brasil a obra *Didática e Prática de Ensino, uma introdução crítica*. Voltado para a análise crítica das questões educacionais do País, destacou-se na implantação de vários projetos inovadores de educação de 1º grau e de novas escolas de ensino superior para o Estado de São Paulo. Foi, em 1970-1971, editor de Educação da *Folha de São Paulo*. Desenvolve, atualmente, o plano de reforma do ensino municipal do município de Bauru, onde pretende, ao lado de um Núcleo Renovado de Educação Infantil e de 1º grau de ensino, implantar, gradualmente, as práticas inovadoras do Movimento da Escola Moderna (Pedagogia Freinet), as quais levam as crianças a descobrirem as suas próprias formas de expressão. Participante de movimentos políticos em defesa da liberdade numa sociedade livre e democrática, o autor apresentou a obra *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*, como tese, para obtenção do título de livre-docência, em 1978, na Faculdade de Educação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ex-professor titular do Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, é professor titular convidado para a organização do Curso de Pós-Graduação do Instituto de Artes dessa mesma universidade paulista.



**COMPANHIA EDITORA NACIONAL/PRÓ-MEMÓRIA
INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO**

Este livro foi editado em regime de co-edição com o Instituto Nacional do Livro e passará a integrar os acervos de todas as bibliotecas públicas, estaduais e municipais, que recebem do INL assistência técnica e bibliográfica por efeito de convênios por ele firmados com Prefeituras Municipais e Secretarias de Estado em todo o território nacional.



**A CONSCIÊNCIA DIDÁTICA
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
DE RUI BARBOSA**

BRASILIANA

Volume 378

Direção de

AMÉRICO JACOBINA LACOMBE

JOSÉ DE ARRUDA PENTEADO

**A CONSCIÊNCIA DIDÁTICA
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
DE RUI BARBOSA**

Em convênio com o
INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO
FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Câmara Brasileira do Livro, SP

P472c Penteadó, José de Arruda, 1925-
A consciência didática no pensamento pedagógico
de Rui Barbosa / José de Arruda Penteadó. — São
Paulo : Ed. Nacional ; [Brasília] : INL, Fundação
Nacional Pró-Memória, 1984.

(Brasíliana ; v.378)

Bibliografia.
ISBN 85-04-00202-0

1. Barbosa, Rui, 1849-1923 2. Barbosa, Rui,
1849-1923 - Educação 3. Educação - Brasil I. Insti-
tuto Nacional do Livro. II. Título. III. Série.

CDD:370.981
:923.481

CCF/CBL/SP-84-1000

CDU:92 Barbosa, Rui

Índices para catálogo sistemático (CDD):

1. Brasil : Educação 370.981
2. Brasil : Ensino 370.981
3. Brasil : Juristas : Biografia 923.481
4. Brasil : Pedagogia 370.981

ISBN 85-04-00202-0

Foi feito o depósito legal.

Direitos reservados

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

Distribuição e promoção:

Rua Joli, 294 — Fone: 291-2355 (PABX)

Caixa Postal 5.312 — CEP 03016 — São Paulo, SP — Brasil

1984

Impresso no Brasil

ÍNDICE

Nota explicativa	9
Introdução	11
I. METODOLOGIA E ASPECTOS DA HISTÓRIA SOCIAL	
1. Indicações metodológicas adotadas	21
2. Posição metodológica geral	24
II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: A CLASSE SENHOREAL	27
III. A CLASSE MÉDIA URBANA	29
IV. BIOGRAFIA E FORMAÇÃO	38
V. O PENSAMENTO DE RUI	
1. Introdução	47
2. Características do pensamento pedagógico de Rui ..	48
2.1. Aspectos sociais gerais	48
2.2. Concepções filosóficas e políticas	49
2.3. Concepções filosóficas e pedagógicas	50
VI. CONCEPÇÕES DIDÁTICAS GERAIS	
1. Introdução	52
2. Progresso das ciências, progresso escolar, progresso da sociedade	52
3. Dois planos que se interpenetram	54
VII. DIRETRIZES DIDÁTICAS BASEADAS NUMA CONCEPÇÃO EVOLUCIONISTA E REALISTA DO CONHECIMENTO	
1. Realismo no pensamento e na ação	57
2. Aspectos novos da metodologia geral pedagógica de Rui	61
3. Renovação dos métodos e programa escolar	61

VIII. ASPECTOS DO POSITIVISMO E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MÉTODO DE ENSINAR E NA ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS — AS PRIMEIRAS MATÉRIAS DE ENSINO	66
IX. O ENSINO DA GINÁSTICA, DA MÚSICA E DO CANTO NA ESCOLA PRIMÁRIA	
1. Introdução	69
2. Ensino da ginástica	70
3. Ensino da música e do canto	70
X. O ENSINO DE DESENHO E SUA IMPORTÂNCIA NA OBRA PEDAGÓGICA DE RUI	72
XI. MÉTODO INTUITIVO: LIÇÕES DE COISAS E O ENSINO OBJETIVO	92
XII. O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA, DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS, DAS MATEMÁTICAS ELEMENTARES, DA GEOGRAFIA E DA COSMOGRAFIA, DA HISTÓRIA, DOS RUDIMENTOS DE ECONOMIA POLÍTICA E DA CULTURA MORAL E CÍVICA	
1. Introdução	98
2. Ensino da Língua Materna e da Gramática	100
3. Ensino das Ciências Físicas e Naturais	102
4. Ensino das Matemáticas elementares	105
5. Ensino da Geografia e da Cosmografia	109
6. Ensino da História	113
7. Ensino de Rudimentos de Economia Política	124
8. Ensino da Cultura Moral e Cívica	126
XIII. CULTURA CLÁSSICA E CIENTÍFICA. PRINCÍPIO DA INTEGRALIDADE DO ENSINO	
1. Caráter técnico ou humanístico da escola secundária	131
2. Princípio da integralidade do ensino	136
XIV. CONCLUSÕES FINAIS	139
Indicações bibliográficas	144

NOTA EXPLICATIVA

Este trabalho foi apresentado pelo autor como defesa de tese para obtenção dos títulos de doutor e livre-docente nas provas realizadas em fevereiro de 1978, na Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A comissão julgadora constituiu-se dos seguintes membros: Maurette Augusto (presidente), professora titular e livre-docente da Faculdade de Educação da UFRJ; Lília da Rocha Bastos, professora titular e PhD da Faculdade de Educação da UFRJ; Benjamin Albagli, professor titular da Universidade Souza Marques do Rio de Janeiro; Geraldo Halfeld, doutor da Universidade Federal de Minas Gerais e professor permanente da Escola Superior de Guerra; e Dra. Amélia Domingues de Castro, professora adjunta aposentada da Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Na organização do presente trabalho, tivemos em mente verificar, em primeiro lugar, em que medida o **pensamento pedagógico** de Rui Barbosa, exposto nos seus "Pareceres", artigos e discursos, estava incorporado ao sistema de proposições que expressavam os ideais e o conhecimento da intelectualidade mais representativa da **classe média urbana brasileira**¹. Os ideais republicanos, o liberalismo político, os ideais positivistas, a luta pela abolição dos escravos e os propósitos de reforma econômica do governo provisório são, sem dúvida, manifestações ideológicas da formação e do processo de ascensão da intelectualidade da classe média brasileira nos fins do Império.

1. Sem dúvida, a conceituação de "classe social" há muito tempo vem-se tornando tema teórico dos mais controversos, particularmente os sistemas de classificação de classes sociais, a definição delas e suas principais características. Os problemas de *estrutura* de classes e de *estratificação* social, entre os especialistas e teóricos da Sociologia contemporânea, desde os grandes mestres alemães do início do século — Dilthey, Simmel, Weber — aos autores Maurice Halbwachs, Lloyd Warner, Ralf Dahrendorf, os pensadores marxistas Hans Gerth, Wright Mills, Gurvitch, Pitirim A. Sorokin, Kingsley Davis, Wilbert F. Moore e Rodolfo Stavenhagen, têm-se revestido de acentuações e pontos de vista extremamente críticos, segundo os quais as classes não podem jamais ser explicadas e compreendidas consideradas cada uma de modo isolado, mas fundamentalmente quando estudadas em sua ampla totalidade social e suas mútuas conexões com os diferentes níveis da vida em sociedade e suas estratificações peculiares. Assim, existe a preocupação com a busca de pureza nas classes *burguesia e proletariado* no processo moderno de produção dos marxistas, com os conceitos formalistas adotados por Georges Gurvitch, na sua metodologia de estudo das classes sociais, "em suas relações com os grupamentos por elas integrados, com os grupamentos que permanecem fora delas ou a elas se opõem, com os tipos de estrutura global onde as classes sociais aparecem, agem e lutam entre si, enfim, — como explica o próprio autor —, com as formas de sociabilidade que aí se atualizam". Na América Latina, estudos teóricos mais recentes sobre classes sociais apareceram, ampliando-se a bibliografia, já agora bem numerosa: os trabalhos de Gino Germani, "La Clase Media en la Argentina con Especial Referencia a sus Sectores Urbanos"; Sergio Bagu, "La Clase Media en la Argentina"; Alfredo Poviña, "Concepto de la Clase Media v su Proyección Argentina"; Aldo E. Sdari, "Sociología Rural Nacional", 2ª ed., Montevideu, 1958; Antonio Miguel Grampone, "Las Clases Medias en el Uruguay"; Unión Panamericana, Washington, 1950; Mathan L. Whetten, "The Rise of Middle Class in Mexico", Washington, 1950; os trabalhos pionei-

Tal exegese de um aspecto, ainda pouco conhecido, da obra intelectual de uma personalidade notável da vida nacional tenta representar um esforço de esclarecimento de mais um traço da evolução das idéias no Brasil, com suas singularidades e vicissitudes, principalmente porque tentaremos considerar Rui, como o quer San Tiago Dantas, uma figura de “estadista do progresso”², e não o retórico por excelência, o homem do “artesanato de dizer”, o “poliglota espantoso”, o “homem dominado pelos clássicos, isto é, por aqueles que admitem uma classificação homogênea por haverem repetido as mesmas formas”, que o ensaísta Wilson Martins³ aponta como causa de um jansenismo político e jurídico nele. Não cometeremos o erro de outras gerações que, por ignorância ou desconhecimento, não souberam compreender, na verdade, a sua vida, a sua atuação política, a “sua categoria de defensor do homem”⁴.

Tentaremos compreendê-lo na intimidade da construção de seus ideais pedagógicos e como estes, por sua vez, constituíram um guia antecipador para a ação que, entretanto, não se concretizou, da mesma forma que, mais tarde, como ministro da Fazenda do governo provisório, lutará em vão para dar base econômica e financeira à República⁵.

ros de autores nacionais, como Luiz Aguiar Costa Pinto, “A Estrutura da Sociedade Rural Brasileira”, *Sociologia*, V. X, n.ºs 2-3, pp. 156-193, São Paulo, 1948; Nelson Werneck Sodré, “As Classes Sociais no Brasil”, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1957; Lucila Hermann, “Classe Média em Guaratinguetá”; Oracy Nogueira, “Estratificação Social no Município de Itapetininga”, *Sociologia*, V. XXI, n.º 3, pp. 225-235, São Paulo, 1959.

2. DANTAS, San Tiago. *Dois Momentos de Rui Barbosa*, Edição da Casa de Rui Barbosa, 1951, p. 44: “É esse Rui Barbosa criador e impetuoso, esse reformador social, esse símbolo de uma classe cheia de futuro, que, a meu ver, pode e deve ser considerado o *estadista do progresso* em nosso meio, onde as maiores figuras de homens públicos antes encarnavam a prudência, a moderação, o espírito conservador”.
3. MARTINS, Wilson. “Um Jansenista”, suplemento literário de *O Estado de São Paulo*, n.º 17.
4. LINS, Álvaro. *A Glória de César e o Punhal de Brutus*, Editora Civilização Brasileira SA, Rio de Janeiro, 1962, p. 286: “O Tribuno Redivivo”.
5. BASTOS, Humberto. *A Marcha do Capitalismo no Brasil*, Livraria Martins Editora, São Paulo, 1944, p. 134: “Ratificado o princípio democrático do novo regime (mensagem presidencial do governo provisório), restava encontrar aquela base sólida para não subsistir a terrível contradição da monarquia. Uma República não poderia de modo nenhum se apoiar numa colônia de plantação, numa colônia agrária e monocultora. E Rui Barbosa realizou aquela notável tarefa: a criação dos bancos emissores, divididos em três regiões nacionais. Essa transformação do Brasil numa “sociedade anônima”, como observa-

Nessa direção, pois, envidaremos esforços para analisar o **sistema de proposições pedagógicas** do tribuno brasileiro em face da documentação e trabalhos críticos que conseguimos, não sem muita dificuldade, levantar e pesquisar. Muitos deles nos esclarecem, simultaneamente, a respeito das direções mais significativas do processo geral de urbanização e, ao mesmo tempo, da **formação da intelectualidade da classe média brasileira**. Sua conseqüente aspiração de reforma educacional teve em Rui seu mais notável intérprete ⁶.

Tivemos em conta, dessa maneira, apresentar as características gerais que indicassem claramente, e de modo fundamental, a natureza, a estrutura e a significação social das formas do pensamento dominante no campo das preocupações pedagógicas do País. Nossos legisladores, administradores e intelectuais, de um modo geral, como aconteceu de resto em toda a América Latina, procuravam inspirar-se não somente nas idéias, pensamentos ou crenças, mas nas próprias realizações européias em matéria de educação, apesar de raras manifestações em contrário de um nacionalismo cultural do tipo defendido pelo mestre-escola e extraordinário presidente argentino Sarmiento, ou o papel representado pelo grande estadista uruguaio José Batle y Ordonez, que sempre lutou, no seu país, pela “total emancipação do espírito americano da tutela do Velho Mundo”. As idéias pedagógicas de Rui não deixariam, portanto, de traduzir a influência dos grandes centros culturais europeus e da América do Norte. Foi um aspecto do processo geral de **transplantação cultural**, mas sem os traços característicos que a ideologia do colonialismo implantará na consciência das classes dirigentes, então representadas pelos proprietários rurais e fazendeiros de café. Os conceitos pedagógicos de Rui não eram conformistas de pura imitação, como acontecia em determinadas esferas da criação intelectual do Segundo Reinado; ao contrário, suas idéias pedagógicas abriam novas perspectivas para o progresso educacional no Brasil.

Essa originalidade, insistimos, se explica, sintomaticamente, em face de sua posição na **classe média**, que recebia o inf'uxo direto

ria um viajante francês (Leclerc), era, inegavelmente, a extraordinária tarefa do novo ministro da Fazenda, querendo descentralizar a formação de riquezas e estimulando os negócios”.

6. SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Revolução Brasileira*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1958, p. 138 (Título 4, “Evolução da Cultura — Elaboração da Cultura Nacional”): “Na segunda metade do mencionado século (XIX), realmente, quando se esboça uma classe média, que não cessa de crescer, de tal forma que vai influir nos acontecimentos mais destacados da época, a Abolição, a República (...)”.

das novas condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira.

No capítulo destinado à análise da classe média e de sua intelectualidade mais expressiva, verificaremos os argumentos lógicos, sistemáticos, eruditos de Rui Barbosa acerca da “Reforma Geral do Ensino”, abrangendo o primário, o secundário e o superior, apresentados por ele como relator parlamentar da Comissão de Instrução Pública, incumbida de examinar a reforma decretada em abril de 1879 pelo ministro Leôncio de Carvalho para os ensinos primário e secundário da Corte e o superior em todo o País⁷: seus pronunciamentos e crítica aos mais variados aspectos da educação primária, aos vícios antigos de nosso sistema educativo; seus pontos de vista a propósito da escola laica e da escola popular; seu entendimento sobre o papel do Estado em face da educação, bem como a necessidade de ser ampliado o orçamento da educação e de ser criado o Ministério da Instrução Pública; suas preocupações, ainda tão atuais, a respeito da função do ensino técnico e profissional para um país que deveria desenvolver-se rapidamente, eliminando-se as formas arcaicas de estruturação econômica. Todos esses aspectos constituem, enfim, no nosso entender, a **primeira tomada de consciência da intelectualidade da classe média brasileira em matéria de ensino**. A educação gera a “grandeza econômica do país”, afirmaria Rui. Seus projetos de reforma educacional constituem, em certa medida, a base introdutória da formulação dos primeiros planos de modificação educacional, tendo em vista o despontar das novas condições de transformação da sociedade brasileira, o qual viria, após a Guerra do Paraguai, favorecer os grupos médios urbanos. Talvez a atual perspectiva, oferecida pelo recuo no tempo, nos faça descortinar tal identificação ideológica com uma determinada classe, então constituída também por uma intelectualidade que vinha desempenhando idêntico papel na luta pela libertação dos escravos e na implantação dos ideais republicanos. Os professores, poetas, funcionários e jornalistas, além de intelectuais, religiosos, advogados não-proprietários de terras, muitos militares que não eram “capitães do mato”, desempenhavam a mesma função social e mantinham, na complexidade das ações e reações proporcionadas pelos seus papéis sociais, idênticas aspirações entre si.

7. “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, V. IX, 1882, tomo I, 1942. “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, V. X, 1883, tomos I, II, III e IV das *Obras Completas de Rui Barbosa*, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro.

Basta, para confirmar tal observação, o estudo minucioso das histórias de vida de um Quintino Bocaiúva, Alcino Guanabara, Tobias Barreto ou do próprio Rui Barbosa. As possibilidades de ascensão oferecidas pelo periodismo, pela representação política popular e pela educação sistemática, numa estrutura social que não se apresentava tão rígida, transformavam esses elementos notáveis dos setores médios brasileiros em arautos do progresso e da emancipação política e econômica do povo. E as elites das classes dirigentes nunca foram capazes de manter o grau de rigidez ideológica a que aspiravam contra as investidas dos intelectuais da classe média urbana. Estes chegariam ao poder muito mais depressa do que se imaginava, em consequência de transformações sociais e políticas que as elites do poder não previram. O fermento que produziria a Abolição, a República e, no caso de nossa tese, o fenômeno dos "Pareceres" de Rui, sem dúvida veio também da Europa e dos Estados Unidos. Liberdade, igualdade, fraternidade e razão, o governo representativo e constitucional republicano, eram seus sonhos. E somente os intelectuais dos setores médios da sociedade brasileira do último quartel do século XIX estavam em condições sociais e ideológicas para receber o impacto das novas idéias e traduzi-las em termos de ação política eficiente, pois os escravos, degradados e obedientes até o servilismo, vegetavam, economicamente dependentes e politicamente nulos. Os detentores do poder econômico procuravam manter seu **status quo** social e político, pouco interessados nos processos de mudança, salvo alguns intelectuais trânsfugas, como do tipo de Joaquim Nabuco.

Convém assinalar que, no Brasil, durante os últimos anos do Império, a escravidão, mais do que o ensino, foi o que mais preocupou o interesse e a atenção dos setores responsáveis pela produção nacional, porque havia flagrantes interesses econômicos em jogo. Fizeram-se grandes esforços físicos e mentais em busca de soluções que harmonizassem as opiniões e interesses em crise. Grupos médios que sustentavam, como em toda a América Latina⁸, políticas arbitrárias ou racionais como o meio mais rápido para obter as liberdades humanas mediante o **constitucionalismo republicano** apresentavam figuras que souberam compreender que a conquista do bem-estar político e econômico do País dependia do desenvolvimento e da reforma de outras áreas da vida nacional. A época indicava que a solução deveria encontrar-se na esfera econômica, pois as principais

8. JOHNSON, John J. *La Transformación Política de América Latina — Surgimiento de los Sectores Medios*, Librería Hachette SA, Buenos Aires, Argentina, 1961, p. 51.

nações do mundo eram as de maior progresso comercial e industrial. Da mesma forma que compreendeu o papel da reforma da economia brasileira, Rui, na educação, partiria da idéia de que **“a base de todas as reformas, a origem de toda a prosperidade e a condição de toda a grandeza num Estado é a cultura intensiva e extensiva do espírito popular mediante a mais sólida e completa organização do ensino”**. Era a afirmação mais tangível e progressista, porque antecipadora das novas exigências econômicas e sociais do País.

Por outro lado, a pesquisa crítica da forma, curso e direção do desenvolvimento pedagógico nacional, tal como se verificou objetivamente na realidade social, por intermédio da seleção de amostras expressivas de estruturas escolares existentes, dos programas de ensino dominantes **com suas correspondentes** instruções metodológicas, tais como foram organizadas e postas em execução nos estabelecimentos de ensino primário, secundário ou superior, mostraria o quadro geral da contradição entre as preocupações pedagógicas e didáticas de Rui e aquilo que objetivamente se processava na prática escolar, toda ela voltada para a cultura exclusiva da memória, vulgarizando uma didática rotineira e mecânica, com professores não sabendo ensinar ou pensar.

Essa crítica, aliás, como teremos ocasião de demonstrar nos capítulos destinados à análise da consciência didática no pensamento pedagógico de Rui, ele a faria também em relação aos outros setores da vida cultural e científica, que permaneciam como que de costas para mais de três séculos de progresso científico do mundo ocidental europeu. Nesse sentido, Fernando de Azevedo⁹, em magistral introdução interpretativa ao estudo das ciências no Brasil, aponta claramente as causas fundamentais do nosso atraso em relação à penetração do espírito científico na vida cultural e educacional de nosso País. Diz ele: “Tudo se passou como se o Brasil, mesmo na fase mais recente de sua História, se tivesse mantido estranho, quase totalmente alheio ao movimento que se processava, com uma força incoercível, na Europa, e, a partir da segunda metade do século XIX, também nos Estados Unidos. O espírito científico e os verdadeiros métodos faltaram no Brasil”.

Não seria sem razão, portanto, que os planos de reforma dos três ensinos iriam dormir na Câmara dos Deputados, enquanto Rui lá esteve, e acabariam, como ele mesmo teve ocasião de dizer, passando “ao mofo e traçaria dos arquivos”. Não fora Rui que, no preâmbulo com que apresentou a tradução de “Lições de

9. *As Ciências no Brasil*, V. I, Edições Melhoramentos, s/d. “Introdução” por Fernando de Azevedo, p. 12.

Coisas”, de Calkins, escrevera: **“O ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga?”**¹⁰.

O intuito fundamental da tese se esclarece cada vez mais, ao insistirmos numa via metodológica que possa determinar, globalmente, as inter-relações das condições estruturais e sociais e conseqüentes mudanças que as idéias sofrem ou deixam de sofrer no plano dessa mesma realidade social. **A consciência didática de Rui é um traço significativo do seu pensamento pedagógico, o qual, por sua vez, como vimos repetindo, constitui uma postulação da consciência da classe média urbana**, independentemente de ele ter ou não acreditado, como indivíduo social, na fase histórica que estudamos, de ele ter pertencido a ela. Como e por que surgiram os trabalhos pedagógicos de Rui Barbosa, eis o problema a ser explicado nas suas origens e fundamentos sociais. A primeira evidência pedagógica encontra-se no preâmbulo aposto, como introdução, ao livro do norte-americano Calkins. Significa, pelo que representou na obra pedagógica de Rui, como **“função proeminente, senão fundamental”**, como esclarece o professor Lourenço Filho¹¹, um novo espírito, **uma nova teoria didática**, que as elites culturais dirigentes não possuíam, nem os professores brasileiros. E a este propósito exigiria Rui, com eloqüente ênfase, no seu **“Parecer”** referente ao ensino primário: **“Cumprer renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou, antes, cumprir criar o método: porquanto o que existe entre nós usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender”**.

Procederemos, em seguida, à análise crítica das características e origens da metodologia pedagógica defendida por Rui e como se

10. REIS, J., comentando, como tradutor dos volumes de *An Introduction to Science* — Books I, II, nosso ensino de Ciência nos ginásios e nas escolas primárias diz que “não estamos, ao que parece, muito longe da situação que levou Rui a traduzir a obra de Calkins. (...) De lá para cá tivemos, sem dúvida, belos movimentos pedagógicos e até elaboração de programas admiráveis, como idéia de novos caminhos a trilhar. A verdade, porém, é que a realização prática daqueles antigos ideais de objetividade e não-verbalismo continua ausente na imensa maioria dos casos”. Comentário do tradutor em *Iniciação à Ciência*, V. I, E. N. Dac. Andrade e Julian Huxley, 1962, p. XIII. Programa de Emergência, Ministério de Educação e Cultura.

11. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. XIII, 1886, tomo I, “Lições de Coisas”, prefácio e revisão de Lourenço Filho, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1950, p. XXX.

estrutura, de modo lúcido, uma direção didática positiva no ensino das diferentes matérias constitutivas dos currículos primários, principalmente sem deixar de anotar e pesquisar os demais níveis de ensino. Caracterizam-se mais claramente, nessa altura, os elementos parciais que constituem a consciência didática no pensamento pedagógico do notável tribuno.

Verificaremos que tal didática traduzia a influência do que havia de mais moderno e atual, ao seu tempo, a respeito dos fundamentos científicos e psicológicos de uma didática mais adequada a um ensino objetivo, eficiente e criador, porque baseado na realidade e na natureza viva do aluno. Páginas e documentos da obra pedagógica de Rui são apresentados e neles se pode verificar a configuração de uma **teoria geral da educação**, abrangendo fins e valores, meios e fatos educacionais. Como teoria de meios, o traço didático não é mais do que um componente do sistema geral de suas idéias, todas elas essenciais na ação educativa, que deverá estar fundamentada no conhecimento científico da natureza do homem e, conseqüentemente, no seu respeito. Daí a afirmação de Rui: **“O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas dos mestres incapazes”**, ou, então, de modo mais contundente e expressivo: **“A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza. Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano”**, expressões de sua teoria pedagógica que se encontram no “Parecer” a propósito da reforma do ensino primário e que nos levam até as origens rousseauianas de seu pensamento. Verificar-se-á, nesta altura, por que tal orientação didática traduzia, no plano teórico, o que havia de mais contemporâneo no assunto, como que iluminando a cena pedagógica mundial, inicialmente nos principais centros europeus de formação profissional de professores, depois nas próprias escolas primárias da Alemanha, Suíça, Inglaterra e Estados Unidos. Neste último, em 1884, John Dewey iria fundar, em Chicago, a primeira escola primária universitária, de caráter experimental, que constituiria, mais tarde, a formidável reação ao intelectualismo herbartiano triunfante e o principal fundamento prático escolar de todo o poderoso edifício teórico da pedagogia pragmatista e ativa dele e de seus discípulos.

Alguns autores contemporâneos consideram que Rui foi homem de um momento histórico, que suas concepções políticas e constitucionais, ou jurídicas, hoje já não poderiam ser aceitas pelos especialistas. Não seria nesta oportunidade que faríamos ver a justeza ou

impropriedade de tais comentários. Entretanto, seu pensamento pedagógico, sua crítica aos métodos didáticos dominantes na sua época, sua preocupação visando associar o povo diretamente à obra do ensino, através dos **Conselhos Escolares Eletivos** de paróquias, aos quais incumbia “prover, cada qual na sua paróquia, os meios necessários para dotá-la, num prazo que o governo fixará em relação a cada uma, com um **grupo escolar modesto**, compreendendo um **jardim de crianças**, uma **escola primária graduada**, pelos três cursos estabelecidos nesta lei, uma **aula noturna de adultos** e uma **classe de desenho industrial**”, constituem, sem dúvida alguma, clara antevisão das necessidades básicas do sistema educacional de um país como o Brasil, subdesenvolvido e dependente economicamente. Postula diretrizes de uma política educacional para levantar o País, sempre debruçado sobre o abismo, como apregoam as eternas **Cassandras** de todas as épocas, incapazes de compreender as amarras de nossas dificuldades.

Nenhuma literatura, pedagógica ou não, surgida em sociedade do tipo do Brasil imperial, poderia apresentar uma contribuição de pensamento progressista como as proposições educacionais de Rui, que as circunstâncias sociais e emocionais dos anos seguintes à proclamação da República vieram demonstrar que não eram assim tão utópicas ou românticas, porque fruto da **inteligência acostumada à lógica e à dialética**, como afirmara Capistrano de Abreu ao historiador português Lúcio de Azevedo, na caracterização do perfil intelectual de Rui Barbosa.

Por todas essas razões, Rui, em matéria de indagações educacionais, foi a mais notável expressão da **“consciência burguesa”**, como elemento constitutivo que era da intelectualidade da classe média urbana nos fins do século XIX. Daí não terem as classes dirigentes levado à prática social suas aspirações pedagógicas, conforme esclareceremos no desenvolvimento de nossa análise crítica.

A classe média brasileira não era ainda a classe social detentora indiscutível do poder político, capaz de gerar mudanças sociais profundas, e muito menos seria como a classe média atual, tão ambiciosa e desejosa de prosperidade material. A educação constituía, como de resto, em toda a América Latina, privilégio da classe dirigente, de profundas raízes agrárias e comerciais. Só quando as bases fundamentais da economia geral da nação foram se transformando, ao sabor das repercussões das economias alienígenas, muitos dos anseios educacionais do tribuno brasileiro puderam se tornar realidade, tal como iria acontecer com a criação de escolas de ensino industrial durante a Primeira Guerra Mundial, quando o País passou

a ter necessidade de mão-de-obra semi-especializada, com o surgimento das primeiras indústrias, que se destinavam ao fabrico de produtos manufaturados, quando a indústria de guerra européia suspendera suas exportações do Velho Mundo.

Contrariamente ao que possam pensar os detratores de sua obra ou de seu pensamento, Rui teve a concepção antecipadora da educação universal e popular para o povo brasileiro; ele viu, por meio de suas pregações educacionais, demasiadamente a **multidão**, para uma época de estratificação social ainda rígida. Por isso mesmo, a mocidade de hoje dificilmente compreenderá toda a sugestão dessa linha de pensamento ruísta.

Na tradição que ficou de seu saber jurídico, de sua extraordinária eloquência parlamentar, de sua cultura enciclopédica, de sua capacidade e coragem na defesa dos perseguidos políticos e oprimidos, tem de ser discernida também sua obra pedagógica, que visava, adequadamente, reformular um setor importante da realidade brasileira, com dados muitas vezes importados, mas retomados de modo novo e crítico e que marcaram, indelevelmente, o patrimônio cultural brasileiro no que temos de melhor. Representou, dessa forma, o primeiro grande esforço sistemático de um vasto plano de reforma educacional, na busca de uma expressão legítima da experiência singular de nação que, de sua complementaridade e dependência cultural, poderia se transformar num país de educação e economia nacionais independentes.

CAPÍTULO I

Metodologia e aspectos da história social

1. Indicações metodológicas adotadas

São por demais conhecidos os trabalhos de historiadores modernos, de sociólogos europeus e americanos que cuidaram da distribuição social das funções intelectuais entre as diferentes classes sociais. Desde os trabalhos de autores marxistas ou de tradição historicista do século passado, muitos sistemas explicativos apareceram no intuito de interpretar as vinculações do **papel e das idéias dos intelectuais** com as **classes sociais**.

Historiadores de idéias mais identificados, por força de condições metodológicas específicas, com a explicação da interdependência dos ideais políticos, estéticos e pedagógicos e a discriminação social, apontam, em numerosos trabalhos, exemplos bem significativos dessa relação e intercorrelação social. J. Dewey, na sua obra clássica, "Democracia e Educação", observa as razões históricas e sociais da desvinculação do pensamento grego com a cultura e aplicação das técnicas manuais, próprias da classe escrava. Em razão dessa situação, apresenta o filósofo social e educador norte-americano nova e vigorosa análise crítica, objetivando o cunho de "humanidades" que deve impregnar o ensino das ciências naturais. Foram as técnicas e o desenvolvimento científico que libertaram o homem das formas alienadas de convivência social.

Em várias passagens da **República**, de Platão, esclarece Benjamin Farrington¹² o que significou a posição do filósofo grego em face da ciência e da técnica do seu tempo. Segundo o conceito platônico, o verdadeiro conhecimento de uma coisa pertence àquele que a *usa*, e não àquele que a *faz*, e conclui que tal maneira de tergiversar os fatos, numa figura da projeção intelectual de Platão, "só se explica por uma aceitação do sistema escravagista". Os ideais políticos e pedagógicos do platonismo afinam com essa mesma

12. FARRINGTON, Benjamin. *A Ciência Grega, e o que significa para nós*, trad. de J. Cunha Andrade e Lívio Xavier, Ibrasa, São Paulo, 1961.

linha de discriminação social e política imperante na época, “em que só ao senhor se reconhecia como ente de razão, e jamais ao escravo”¹³, conclui Farrington, ao examinar neste trabalho as ligações da ciência grega com a vida social, com as técnicas, com as bases econômicas e a atividade produtora da sociedade grega.

Historiadores europeus, como o inglês G. M. Trevelyan¹⁴, justificam a significação do estudo da história social e seu valor positivo quando estudam a vida diária dos habitantes nas épocas passadas, incluindo as relações humanas e econômicas de diferentes classes, o caráter da vida familiar e doméstica, as condições do trabalho e do lazer, a atitude do homem para com a natureza, a cultura de cada idade: como surgem das condições gerais da vida e se manifestam em formas mutáveis na religião, literatura e música, arquitetura, **conhecimento e pensamento.**

Por outro lado, muito antes do aparecimento das mais recentes obras de nossa esplêndida bibliografia de ensaístas e intérpretes da formação e desenvolvimento da civilização brasileira, em outros países da América Latina surgiam estudiosos firmemente presos à corrente metodológica materialista dialética, com estudos pioneiros da história social. Assim, Anibal Ponce, em importante ensaio, demonstra esta tendência, ensaio em que analisa as origens do humanismo burguês e o humanismo proletário¹⁵, entendidos através da interpretação da vida e da obra, respectivamente, de Erasmo e de Romain Roland; demonstra como a cultura, da mesma forma que a educação, serviu de instrumento na luta de classes, a fim de que os “possuidores oprimissem os oprimidos”, os que trabalhavam. Com penetração e inteligência, que honram a tradição cultural hispano-americana, o arguto pensador argentino expõe a tendência do **humanismo** como o vasto movimento que começara no século XV e que se acha estreitamente ligado ao aparecimento e hegemonia, cada vez mais crescente, da classe burguesa. E o humanismo como fenômeno pessoal, cultural e psicológico se explicaria dentro de uma atmosfera na qual os banqueiros se apresentariam como os patrocinadores da nova concepção do mundo e do homem, racionalista na sua concepção, indiferente às várias teologias e denotando um pacifismo tal como exigia o interesse material e comercial dos integrantes da nova burguesia comercial européia. Daí, naturalmente, a ideo-

13. FARRINGTON, Benjamin. *Op. cit.*, p. 8.

14. TREVELYAN, G. M. *English Social History — A Survey of Six Centuries Chaucer to Queen Victoria*, 3.^a ed., Longmans, Green and Co., Londres, 1947

15. PONCE, Anibal. *De Erasmo a Romain Roland — Humanismo Burguês y Humanismo Proletario*. Editorial Futuro, SRL, Buenos Aites, 1962.

logia, a concepção de vida que os **humanistas**, como Erasmo, entregaram aos banqueiros dessa mesma burguesia dos **Fugger**, dos **Médicis**, dos **Chiggi**: uma filosofia prática, que lhes era tão necessária para justificar seu amor à riqueza e à ganância, seu gosto pela vida laica e o pensamento livre.

Mas, na historiografia e no ensaio nacionais, que até há bem pouco tempo se dedicavam “tão esmagadoramente à história colonial”, eram dois os únicos elementos fundamentais para o conhecimento da História do Brasil e das direções da sua historiografia: a **personalidade básica portuguesa** e a **sociedade rural**, como muito bem elucida José Honório Rodrigues em trabalho clássico de sistematização metodológica dos estudos de nossa formação social, cultural, política e econômica¹⁶. Só mais recentemente, muito mais especialmente depois da publicação dos primeiros trabalhos de Capistrano de Abreu, Oliveira Viana, Pandiá Calógeras, continuados mais tarde por Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Caio Prado Júnior, José Maria dos Santos, Otávio Tarquínio de Souza e Nelson Werneck Sodré, nova atmosfera passa a predominar, possibilitando, com a criação das Faculdades de Filosofia de São Paulo e do Rio de Janeiro, das Faculdades de Ciências Econômicas e Administrativas, o aparecimento de numerosos trabalhos monográficos de pesquisa sociológica, etnográficos, antropológicos, de economia e de história das idéias, dando novas colorações metodológicas e novas perspectivas de interpretação, muitas vezes em tom de polêmica, à realidade presente e ao passado brasileiros.

Muitas interpretações parciais ou teorias explicativas em processo de formulação sistemática, com maiores ambições totalizadoras, têm surgido, nos vários domínios das ciências humanas, para esclarecimento do papel vital da sociedade e suas múltiplas e complexas forças, na caracterização dos traços ideológicos mais peculiares das diferentes camadas sociais que compõem a sociedade brasileira do presente ou do passado.

Não sendo nosso objetivo fazer aqui o levantamento crítico de tais investigações e teorias explicativas, com a esperança de descobrir as semelhanças, os denominadores comuns ou as dessemelhanças mais pronunciadas, a fim de nos auxiliar em novas pistas de estudo e de pesquisa da realidade nacional, cabe entretanto dar algum destaque aos novos e importantes trabalhos de exegese que estão

16. RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil — Introdução Metodológica*, Cap. I, pp. 1-28.

aparecendo e devem merecer nossa atenção no decorrer do desenvolvimento do presente estudo explicativo e crítico. Trabalhos sociológicos mais recentes, tais como os do professor Florestan Fernandes e de L. A. Costa Pinto, bem como dos novíssimos sociólogos da nova geração universitária paulista, ou seja, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, com seus trabalhos “As Metamorfoses do Escravo” e “Capitalismo e Escravidão”, respectivamente, retomam, sob novos aspectos e com instrumental metodológico apurado, as velhas linhas de investigação dos trabalhos dos mestres pioneiros, interessados nas obras de síntese e de interpretação histórica global.

2. Posição metodológica geral

Num clima de tantos trabalhos de real importância cultural e relevância científica, preocupamo-nos, como já afirmamos na “Introdução”, em formular uma caracterização do pensamento pedagógico de Rui Barbosa, particularmente no que diz respeito às suas reflexões didáticas e técnicas de ensino, sugeridas nos seus trabalhos publicados sobre educação, bem como nos manuscritos, com o fito de apresentar uma face da mentalidade progressista da **classe média urbana** da sociedade brasileira.

Veremos que as características do pensamento pedagógico de Rui, como tentaremos demonstrar, efetivamente dependem dos problemas criados pela condição social e emocional de sua formação, do papel que seu pai veio desempenhar, de modo profundo, na estruturação de sua vida intelectual e na modelação do seu caráter e civismo, desde seu nascimento até sua maturidade, quando publica seus famosos “Pareceres” e, logo mais tarde, quando desempenha a função de ministro da Fazenda no governo provisório.

Eis aí a dimensão temporal de sua vida e o aspecto de sua produção intelectual que mais nos preocupará. Sua vida, sua participação atuante nos principais movimentos sociais que empolgavam determinados círculos da sociedade brasileira e algumas de suas obras, mais de jornalista e de pedagogo, demonstram, no período de tempo que começa em 1870, aproximadamente, e vai terminar por ocasião de seu discurso no Colégio Anchieta, uma fase característica, singularíssima no conteúdo e na forma, do processo geral mais amplo da formação e desenvolvimento da intelectualidade representativa do agrupamento mais progressista da classe média urbana brasileira.

Essa classe média não tinha, como ficou afirmado na “Introdução”, a direção política do poder, nem a direção da política econômica do País, ainda firmemente identificada com os interesses

mais poderosos dos proprietários rurais ou fazendeiros de café, que a Revolução de 1930 iria desvincular de seus tradicionais compromissos e comportamentos, diante das novas exigências do progresso social e econômico do Brasil.

A rápida passagem de Rui Barbosa pelo Ministério da Fazenda, precisamente quando surgia a República, era, até há bem pouco tempo, para os que desconhecem a obra de Rui, um dos pontos mais discutidos e mal interpretados da vida pública do grande tribuno. Em capítulo especial, dedicado às relações entre o pensamento pedagógico e o seu pensamento econômico, procuraremos também demonstrar que na esfera da **economia**, como no terreno das finanças, as idéias que Rui Barbosa expendeu confirmam plenamente nossa análise de que o pedagogo do progresso, o “estadista do progresso”, foi também o “estadista da nossa independência econômica”, pois elaborou, como assevera Humberto Bastos na sua obra “Rui Barbosa, Ministro da Independência Econômica do Brasil”, “um programa de construção econômica e estruturação financeira que foi, sem a menor dúvida, o único em toda a nossa história”.

Nosso esforço crítico, ao repensar a obra pedagógica de Rui, procura também indicar algumas objetivações da formulação de uma **didática mais brasileira**, no sentido de que, mesmo recebendo influências estrangeiras, ela se identifica com as necessidades mais urgentes de um ensino objetivo, ajustado ao progresso das ciências, das técnicas e das artes.

Se a erudição, o brilho verbal foram as grandes constantes da educação secundária e superior do seu tempo, Rui soube apontar as novas direções didáticas e pedagógicas para reorganização de um sistema de educação mais condizente com uma sociedade que se urbanizava, que aumentava seus índices demográficos e devia acompanhar mais ativamente os sinais do progresso tecnológico e industrial das grandes nações.

Na história da educação brasileira, precisamos assinalar esse aspecto real, nítido, que só seria configurado, de modo mais sistemático, quando o crescimento demográfico, o aumento da renda nacional **per capita** e a industrialização em expansão aumentaram sensivelmente o índice de urbanização de nossa sociedade, refletindo-se e projetando-se, muitas vezes de modo anárquico, na superestrutura educacional do País.

A virtualidade da consciência didática ruísta está precisamente nesta antecipação do tipo de ensino de que necessitamos. Fez o seu diagnóstico e apresentou uma terapêutica. É preciso compreender que seus escritos não adivinharam a atitude mais correta

como se deveria ensinar a língua nacional na escola primária, o desenho industrial nas escolas profissionais, como deveriam ser organizados os ensinos secundário e superior; não foi um taumaturgo, mas é na própria dinâmica de sua vida que iremos buscar as raízes de seu pensamento evolucionista em todos os sentidos e, como consequência, a tônica reformista de sua existência, a qual, mesmo na monarquia, procurava a regeneração política e social através da lei e não pelo arbítrio ou pela força. E na explicação de sua reforma educacional procurava se justificar perante o povo e a nação, no Parlamento nacional, pois sempre defendeu o povo como realmente governante sob a égide da lei.

Acreditava na elevação das massas como fator essencial para a própria renovação das elites dirigentes, porque defendeu, principalmente, através dos seus escritos pedagógicos, a cultura intelectual como elemento de presença na vida social.

CAPÍTULO II

Antecedentes históricos: a classe senhorial

Rui nasceu a 5 de novembro de 1849, quando o Brasil, como nos primórdios de sua formação política, continuava a ser um país de economia litorânea e predatória. Enquanto os Estados Unidos conseguiam extraordinário desenvolvimento econômico, incorporando o formidável acervo de bens e riquezas, particularmente do “far-west”, à sua estrutura potencial, nosso País apresentava um quadro social e político cujo traço principal consistia na consolidação da classe senhorial no poder estatal¹⁷.

O constitucionalismo norte-americano, que tanta influência vai ter na formação do pensamento político do tribuno baiano, como o liberalismo democrático inglês, floresceu no século XIX, quando os norte-americanos tinham resolvido plenamente o problema fundamental de sua indústria pesada e atraído, ainda nessa época, ao lado das correntes imigratórias, grandes e fortes capitais europeus. Através da política paralela de instalação de estradas de ferro com funções altamente colonizadoras — pois à beira dos trilhos iam surgindo as chamadas cidades-cogumelo, que nasciam da noite para o dia — firmaram uma nação caracteristicamente em progresso contínuo, com a riqueza capitalista distribuída por todo o país, guardando, por isso mesmo, relativo equilíbrio de desenvolvimento entre várias regiões, como apontam ensaístas e estudiosos da formação da civilização norte-americana. Acrescente-se ainda que a maior proximidade das regiões ricas da Europa permitiria um surto intenso do comércio norte-americano, com o conseqüente fornecimento das principais matérias-primas e gêneros alimentícios para o Velho Mundo.

Enquanto isso, nesse quadro comparativo que tem a finalidade de salientar as características sociais, políticas e econômicas da nossa formação histórica a partir da segunda metade do século passado, o Brasil continuava a viver preso à monocultura, com um índice de

17. SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação Histórica do Brasil*, Ed. Brasiliense, “Império”, 1962, p. 242.

produção sempre inferior ao da grande maioria dos países do mundo, sendo incapaz a classe senhorial, proprietária, de se transformar numa burguesia capitalista, “patrocinadora da economia nacional”. Como esclarece a história social deste período, a mineração, o comércio, os transportes estavam sob o domínio do capital estrangeiro. Os senhores proprietários das grandes glebas de terra, os **latifundiários**, em outras palavras, representavam o papel de intermediários na aplicação daqueles capitais, resumindo-se sua ação econômica à produção do açúcar, do cacau, do café ou do algodão. Em última análise, este sistema econômico manterá na agricultura uma organização semifeudal de relações sociais e de formas de produção, que constituirá um dos maiores obstáculos — ainda apontado em nossos dias — ao desenvolvimento social do País.

Ao mesmo tempo que o século XIX marcava a maior era de engrandecimento da Inglaterra vitoriana e o início de grande prosperidade material e hegemonia política para a Alemanha, França e Estados Unidos, com a intensificação da segunda grande etapa da Revolução Industrial, marcada pela associação do ferro e do carvão-de-pedra, o Brasil se incorporava, como **tributário**, nesse processo geral de desenvolvimento da civilização ocidental. Incorporava-se, como de resto, toda a América Latina, de forma subordinada, dependente, condicionado que estava à prática da **monocultura** agrícola, com o sistema **escravocrata** de trabalho e de exploração da terra.

A segunda metade do século XIX foi, num balanço sumário, período áureo do latifúndio, que se alastrava por imensas glebas, e o sistema social correspondente foi o **colonialismo**, que se apresentava, nas suas múltiplas interações sociais, fecundado principalmente pelo braço escravo. E, dentro desses dois componentes sócio-econômicos básicos, iria surgir a aristocracia dos barões do Império e, com ela, o seu poder de liderança política e econômica, como manifestação típica da estrutura agrária e semifeudal do Segundo Império. Tal poder político, nas mãos da oligarquia agrária, funcionará como forma de capitalismo **de Estado**, para a conservação do latifúndio. O **Conselho de Estado** era formado, na sua maioria, de grandes proprietários rurais.

CAPÍTULO III

A classe média urbana

Classe média, setor progressista da sociedade

Historicamente, a partir de 1860 verifica-se sensível ascensão das condições de vida de certas classes da população e despontam alguns progressos na organização técnica do País, tais como estradas de ferro, incipiente mecanização das indústrias rurais, surgimento de algumas manufaturas. Como expressaria Caio Prado Júnior, neste período o Brasil tomaria, pela primeira vez, conhecimento do que fosse o progresso moderno e uma certa riqueza e bem-estar material, graças ao desenvolvimento da lavoura cafeeira e da inversão de capitais ingleses¹⁸. Mas aquelas forças sociais, representadas pelos elementos da aristocracia rural, não eram capazes, ou não desejavam, realizar as reformas e as mudanças sociais e políticas consideradas indispensáveis ao avanço da sociedade.

Com o surgimento da classe média urbana, destacando-se mais particularmente o setor dos intelectuais, dos jornalistas, dos escritores e tribunos, o meio social brasileiro apresentará uma nova e ponderável força, capaz de antever as reformas exigidas pelas transformações internas e compreender a função renovadora e crítica das novas correntes do pensamento, da filosofia e da política que empolgavam os grandes centros, como o **positivismo**, o **evolucionismo**, os **ideais abolicionistas** e **republicanos**. Apesar de não representar quase nenhuma força de capital econômico, como ocorreu em países europeus¹⁹, o setor mais ativo da nova classe social, o da intelectualidade, vai desempenhar significativa tomada de consciência progressista como aplicação de técnica de desmascaramento das circunstâncias ou fatores de conservação social. O **germanismo** da escola de Recife e o **Manifesto Republicano** são os primeiros sintomas reveladores desta posição ideológica dentro do contexto mais com-

18. PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*, pp. 179-180.

19. LANGE, Oscar. "Alguns problemas de planificação econômica nos países subdesenvolvidos", cadernos do ISEA, nº 49, p. 23.

plexo e social, representado pelas contradições originadas pelos próprios fatores econômicos e pela agitação das idéias. O problema da solução do trabalho servil será destacado com ênfase, logo a seguir, como forma de produção dos únicos trabalhadores agrícolas existentes no País.

Dentro deste quadro geral, Rui Barbosa vai viver, como típico representante deste setor da intelectualidade da classe média, uma grande e fecunda etapa política, quando o País sofria transformações de importância, mais na forma do que no fundo, realmente, mas que afetaram a fisionomia social da Nação e empolgaram a parte da população que estava em condições de participar da luta renovadora.

Demasiado ligado a uma sociedade individualista, de tradição escravagista, muitos dos problemas sociais contemporâneos não despertariam a atenção do tribuno baiano. Para o seu espírito, entretanto, não só o que era individual tinha alto valor. A posição de Rui não pode ser analisada de uma maneira simplista; ela tem suas particularidades e, principalmente, enquadra-se no tempo em que viveu o grande baiano.

O declínio do Império, com a idéia salvadora da Federação, advento da fase final da campanha abolicionista; o preparo e o desencadeamento da mudança que provocou a República e, dentro dos novos moldes, novas instituições; a luta pelos direitos individuais, fundamentalmente ameaçados pelo poder — em todas essas etapas, enfim, Rui participou com maior ou menor destaque, servido pela sua poderosa eloquência. Bateu-se nos lugares que lhe couberam, ou que ele conquistou, pelas reformas mais próprias ao ambiente. Nessa luta, se a eloquência foi o instrumento, modelado segundo os melhores antecedentes, a ordenação jurídica foi a fase mais essencial. Ninguém, apontam os seus melhores críticos, acreditou mais do que Rui na força da lei, na sua capacidade para modificar o meio. Suas campanhas, colocadas em um nível que dificilmente se alcançaria hoje em dia, graças à singularidade de sua ação pessoal e ao impulso que soube dar aos princípios pelos quais se batia, diluíram-se no quadro geral do desenvolvimento histórico, perdendo em influência e receptividade, como já foi assinalado, conservando, todavia, a grandeza para os que as assistiram.

Lutando pelos seus ideais partidários, em situações muitas vezes das mais difíceis, defrontando-se com situações políticas solidamente firmadas na realidade histórica e social em que vivia, acreditava sobretudo na capacidade mágica de sua eloquência para tudo mudar,

convertendo, em muitos momentos, alguns dos mais severos e atrasados oligarcas em flexíveis servos da vontade popular.

Evidentemente, as contradições entre o pensamento de Rui e a ação política que desempenhava denotavam a consciência crítica de classe que ele não possuía. Nossos males, nossos problemas certamente não seriam corrigidos apenas por intermédio de reformas constitucionais. Rui não viu o que estava por detrás das violências contra as quais se batia ao levantar a bandeira dos direitos constitucionais como formulação jurídica capaz de restabelecer o direito e a justiça entre os homens: não percebeu com profundidade, como elemento da classe média em ascensão, o que estava realmente por detrás da aparente cegueira dos homens de partido que o admiravam, sem dúvida, mas que o deixavam de parte em suas composições eleitorais.

Embora um homem da argúcia e da inteligência de Rui não tenha atentado para as grandes alterações que se processavam por toda parte, mesmo quando já entrara para a velhice, em plena maturidade de sua formação e de sua vida pública, soube formular planos de reforma educacional e de caráter econômico avançados para a época. Não só aflorou o da educação nacional: soube demorar-se sobre ele de tal forma, como tentaremos provar nos capítulos seguintes, que sua personalidade e sua posição ideológica se integraram no processo das aspirações de um povo com clareza, deixando-nos uma grande lição, sem a característica da ingenuidade ou da crença nas formulações vazias de sentido.

A análise do pensamento de Rui e, muito especialmente, o estudo crítico de sua consciência didática, das técnicas de direção da aprendizagem, servem para colocar também, com mais objetividade, o problema do intelectual e sua participação na vida social e política. Foi ele, sem contradição, um típico representante dessa modalidade de personalidade, mostrando, em toda a sua vida e carreira política, muito de suas contradições de origem social, incertezas e defeitos que corriam por conta do estereótipo generalizado que o intelectual representava: ser intelectual seria desprezar a realidade, e a prefiguração social leva o preconceito a funcionar como desprezo à cultura, por ser ela um instrumento capaz de distanciar a criatura da realidade, quando apenas representa, de fato, o instrumento operante para a perfeita comunhão entre a realidade e a criatura.

Antes da implantação da República, muitos intelectuais da vida brasileira criavam condições de pusilanimidade para a manutenção desse estereótipo. Todos acreditavam na República, mas acrescenta-

yam que, talvez, “a mudança não fosse conveniente ao País, em virtude de seu atraso”²⁰. “**Eu, no fundo, sou republicano**, era o que se dizia, esclarece o prof. Cruz Costa, sem grande ou mesmo nenhuma convicção; era o que se apregoava, sem que se fizesse esforço para que as coisas realmente mudassem. . .”²¹

Entretanto, no meio dos liberais, dos reformadores, dos abolicionistas, dos federalistas e dos republicanos, vamos encontrar pertinazes e convincentes intelectuais, que compreendiam o papel do pensamento e da ação correspondente. Benjamin Constant, Rui, Tavares Bastos, Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Quintino Bocaiúva, Saldanha Marinho ou Silva Jardim, para não apontar outros, foram representantes conseqüentes da intelectualidade progressista daquele período histórico. Muitos eram descendentes de gente humilde e quase todos pertenciam à incipiente classe média urbana em formação, salvo, talvez, a figura de um Joaquim Nabuco, batalhador da emancipação dos escravos, que pertencia à família rica, identificada nas suas origens com o regime imperial, que se fez democrata e abolicionista, ou ainda Eduardo Prado, de cultura “dilettanti”, que permaneceu aristocrata, de formação cosmopolita, mas que irá participar de uma obra audaciosa para a época, de destruição política, lutando por uma linha nacionalista contra a influência do constitucionalismo federalista norte-americano, rompendo com a República recém-fundada, assinalando o perigo dos militares na política, defendendo, finalmente, a monarquia como garantia da unidade nacional.

Não é nosso propósito básico, neste trabalho, focalizar demoradamente a questão da **consciência de classe** dos setores ou da classe média urbana dos fins do século XIX, o papel público que desempenhou, sua função econômica, seu estilo de vida, seu comportamento psicológico, enfim, a consciência coletiva de classe, assim como seu sentimento de solidariedade contra as outras classes, suas formas positivas ou negativas e as conseqüentes interdependências de todos estes fatores no próprio processo de evolução da sociedade brasileira como um todo. Tarefa realmente extraordinária, a ser realizada ainda por trabalhos monográficos de estudiosos treinados cientificamente nas técnicas de pesquisa e análise sociológica.

A noção de **consciência de classe** tem história e está submetida a um clima de polêmica no meio da Sociologia contemporânea. A indagação sobre o “porquê” das diferenças individuais e de grupos de indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social tem-se

20. COSTA, João Cruz. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*, Livraria José Olympio Editora, 1956, p. 241.

21. COSTA, João Cruz. *Op. cit.*, p. 241.

refletido na elaboração de esquemas explicativos dos fatores básicos formadores da história de qualquer sociedade humana. Parecem-nos muito frutíferas as perspectivas e os argumentos “a favor” ou “contra” que têm surgido da controvérsia sobre a **concepção de classe** e de **consciência de classe**, falsa ou verdadeira. Precisamente pela ressonância polêmica e até emotiva que apresentam tais conceitos, temos neste trabalho interesse em evitar os pontos mais divergentes da metodologia adotada e aceitar aqueles conceitos operativos e generalizadores de classe que possam mais facilmente ser manejados.

Estudar a consciência de classe do setor intelectual da classe média em vista da posição e do papel social e político da aristocracia agrária no poder é estudar os fatores que afetavam o sentido de **identificação** ou de **separação** em relação aos anseios mais profundos e historicamente definíveis da classe média e do povo em geral. Mais precisamente, necessitamos destacar, como é óbvio, a identidade que existe entre o **intelectual** da classe média e o movimento renovador de idéias e ideais educacionais no contexto da evolução histórica do período no qual aconteceram os “Pareceres” e escritos pedagógicos de Rui. É, indubitavelmente, uma fase da consciência de classe que pode ser caracterizada através da análise e interpretação dos próprios documentos pedagógicos.

Nesta direção metodológica mais restrita, portanto, tentamos uma forma de interpretação da obra pedagógica de Rui Barbosa como reflexo de “uma consciência verdadeira” da situação da classe média e de seus autênticos interesses no processo evolutivo da sociedade brasileira.

É evidente que nenhuma ação humana tem por sujeito apenas um indivíduo isolado. O sujeito da ação é o grupo, um “nós”, mesmo que a estrutura atual da sociedade, como quer Lucien Goldmann, no seu trabalho clássico sobre “Dialética e Cultura”²², tenda a encobrir esse “nós” e “a transformá-lo numa soma de várias individualidades distintas e fechadas umas às outras”. E prossegue: “Há entre os homens uma outra relação possível além da relação de sujeito a objeto ou da de ‘eu e tu’: é uma relação de comunidade que chamaremos o ‘nós’, expressão de uma ação comum sobre um objeto físico ou social”.

E explica ainda que na sociedade atual cada indivíduo está engajado numa multiplicidade de ações comuns desse gênero, ações nas quais o grupo sujeito não é idêntico e que, tomando todas uma importância maior ou menor para o indivíduo, terão uma influência

22. GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*, Paz e Terra, 1967, p. 18 e segs.

proporcional a esta importância sobre o conjunto de sua consciência e de seu comportamento.

Para esses grupos, sujeitos de ações comuns, tais como as associações econômicas ou profissionais, familiares, as comunidades intelectuais ou religiosas, nacionais etc., seriam as mais importantes para a vida e a criação intelectual e artística, as **classes sociais**.

O que se considera decisivo para a formação da consciência de classe é a **experiência real** a que estão submetidos os membros de uma determinada classe, como consequência de uma situação econômica comum, quer dizer, não somente as privações e vicissitudes materiais, ou a situação que compartilham profissionalmente, emocionalmente etc., mas também o sentido de separação ou distância em relação às outras classes e, o que nos parece mais importante, o grau de identidade que experimentam nas suas relações sociais de produção²³. Mas nem todos os grupos fundamentados sobre interesses econômicos comuns constituem classes sociais. Para Lucien Goldmann, é preciso que esses interesses comuns estejam orientados para uma transformação global da estrutura social e que “eles se expressem, assim, no plano ideológico, por uma visão de conjunto do homem atual, de suas qualidades, de seus defeitos, e por um ideal do que devem ser as relações do homem com os outros homens e com o universo, na humanidade futura”.

É evidente que haverá uma esquematização do historiador, do cientista social, ao procurar compreender que uma visão do mundo como um conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias reuniria

23. Veja-se a obra de BENDIX, R. e LIPSET, S. M., *Karl Marx's Theory of Social Classes, class, status and power: a reader in social stratification*, editado por R. Bendix e S. M. Lipset, Free Press, 1953, pp. 26-34. Artigos originais e excelentes. Mas talvez o trabalho mais completo sobre estratificação social apresentado nos EEUU seja o de BARBER, B., *Social Stratification: a Comparative Analysis of Structure and Process*, Harcourt, Brace, 1957. Outro interessante trabalho sociológico sobre teoria da estratificação social é o de BROTZ, H. M., “Social Stratification an the Political Order”, publicado na *Revista Amer. J. Social.*, maio de 1959, V. 64, pp. 571-578; ou, como ricas de reflexão e análise das interpretações *marxistas* e das *não-marxistas*, bem como as do próprio autor, a obra do professor GURVITCH, Georges, *Le concept des classes sociales de Marx à nos jours* (em edição castelhana: *El Concepto de Clases Sociales de Marx a Nuestros Días*, Ediciones Galatea, Nueva Vision, Buenos Aires, Argentina, 1957); ou, ainda, o trabalho de reflexão, digno da velha tradição sociológica francesa, de HALBWACHS, M., *Analyse des Mobiles Dominantes qui Orientent l'Activité des Individus dans la Vie Sociale*, com tradução da Fondo de Cultura Económica, do México, editada em 1954 sob o título *Las Clases Sociales*, Breviários.

os membros de um grupo, ou de uma classe social, opondo-se aos outros grupos.

O importante é considerar que existe uma “tendência **real** entre os membros de um grupo no qual todos realizam esta consciência de classe de uma maneira mais ou menos consciente e coerente”²⁴. Existiria, assim, uma **consciência relativa**, e só raramente, pois, indivíduos excepcionais atingem, ou pelo menos quase atingiriam, a “coerência integral”. E na medida em que chegam a exprimi-la, Goldmann observa sociologicamente: “no plano conceitual ou imaginativo, serão filósofos ou escritores e suas obras serão tanto mais importantes quanto mais se aproximarem da coerência esquemática de uma visão do mundo, quer dizer, do **máximo de consciência possível** do grupo social que exprimem”.

Dizíamos, em tópico anterior, que a obra pedagógica de Rui reflete uma consciência verdadeira dos interesses da classe média. Ela será verdadeira em vista da possibilidade de perspectiva histórica em que hoje nos encontramos. Isto não quer dizer que naquele momento histórico em que surgiram os trabalhos pedagógicos, bem como os econômicos, políticos ou jurídicos do notável tribuno, existisse conscientemente em sua mente a noção de identidade entre a classe da qual provinha e aquela à qual acreditava pertencer ou poder pertencer. A situação do ensino brasileiro, em todos os seus níveis, foi o fator estimulador que criou a perspectiva ideológica reformista de Rui, a qual hoje prefigura, após a revolução social de 1930, muitos dos anseios realizados ou por se realizarem da classe média e do pensamento burguês contemporâneo. Quando Rui via no ensino primário uma base ampla de cultura geral, da qual se poderia partir para as **especializações** e as **aplicações profissionais e pré-profissionais**, conforme sugeria na organização do currículo do Liceu Imperial Pedro II, ao dispor sete cursos sobre **Ciências e Letras, Finanças, Comércio, Agrimensura e Obras Agrícolas, Maquinismo e Mestria Industrial, Maquinismo e Relojoaria e Instrumentos de Precisão**, estava ele, sem dúvida, assumindo deliberadamente uma forma de pensamento reformista e progressista, porque antecipa as necessidades de formação de cidadãos úteis a si mesmos e à sociedade maior, que podia, assim, libertar-se de suas formas arcaicas de organização e de produção agrícola. Tal maneira de colocação tem raízes na sua condição de elemento da classe média, que não podia aceitar um ensino formal, verbalista, sem contato com a realidade. “Uma instrução de palavras e formas convencio-

24. GOLDMANN, Lucien. *Op. cit.*

nais baniu a verdadeira instrução: a instrução pelas realidades, pelos fatos. A inteligência, subordinada desde a primeira idade à reprodução mais ou menos maquinal de idéias alheias, à afirmação habitual de afirmações não verificadas, à repetição de textos, perde gradual e irreparavelmente as suas propriedades de percepção exata, de apreciação original, de criação independente de invenção na arte, de investigação na ciência, de iniciação na indústria, de tipo prático na vida, de autonomia no caráter, de consciência pessoal, de vigor cívico. Se não transformarmos substancialmente esse sistema, por meio da pedagogia moderna, todos os sacrifícios com a difusão do ensino popular resultarão em pura perda, e as mais generosas reformas verão perpetuarem-se os meios que falseiam e inutilizam, até hoje, entre nós, os mais enérgicos esforços e as mais humanitárias intenções.”²⁵ É trecho significativo do pensamento pedagógico ruísta, com a apresentação em estilo claro, eloqüente e sóbrio, da didática com fundamento em princípios pedagógicos atuais, com sugestões metodológicas de caráter de investigação e auto-atividade do aluno na pesquisa da verdade, contra os postulados de uma didática tradicional, criadora de hábitos rotineiros e de conservação intelectual. A forma e o conteúdo traduzem claramente o fenômeno típico da manifestação de seu pensamento pedagógico reformista, progressista, como tradução de interesses de uma classe que deseja se libertar de hábitos e técnicas de pensamento retrógradados, dominantes na prática e na ideologia educacionais de seu tempo.

Conclusão

Após este breve esboço das características da classe senhorial e esta descrição sumária da vida econômica e social do período histórico no qual Rui Barbosa produzirá sua obra pedagógica, procuraremos, no capítulo seguinte, como consequência lógica do método de interpretação e análise adotado, apresentar os traços mais evidentes de seu **status** ou, mais exatamente, a sua posição na dinâmica da hierarquia de prestígio existente na sociedade urbana da fase final do Segundo Império e as relações sociais básicas às quais esteve submetido, como produto social de sua época.

Em última análise, faremos a apresentação sumária de sua biografia e formação, precedida de algumas considerações iniciais sobre a fisionomia social brasileira anterior ao quadro social que assistiu

25. "Segundo Relatório do Ministério dos Negócios do Império", 1882, instrução pública, em *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. IX, 1882, tomo II, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1948.

ao seu nascimento. Verificaremos como sua biografia demonstra, de modo insofismável, ser ele um extrato típico de intelectualidade brasileira que deseja reformar o homem, as instituições e a sociedade, caracterização que se fará quanto à sua **forma de trabalho**, no mercado da época, e **quanto à posição** que ocupava na divisão das formas de produção existente numa sociedade de bases escravagistas e predominantemente agrária. Estas duas condições de sua experiência vital configuram, basicamente, os principais determinantes que nos levam a concluir, repetimos mais uma vez, que o setor intelectual da classe média, ainda em formação e desenvolvimento, na sua maior parte, foi um fator de progresso da sociedade brasileira. Como conseqüência, inevitável e histórica, temos o aparecimento de planos de renovação política, de transformação estética, de mudança do sistema educacional vigente, que surgiram naquele período significativo de nossa história social. Foram reflexos da acumulação gradual das forças geradoras da classe média urbana, do aumento gradual de seu número, de sua organização, de sua consciência de classe, enfim.

CAPÍTULO IV

Biografia e formação

Introdução

A vida e a formação de Rui não podem ser entendidas sem o conhecimento do quadro familiar e social em que se gerou. “Educado e formado para a vida pública, sendo visceralmente um político”, como afirma Hermes Lima²⁶, Rui Barbosa nasceu e passou os primeiros anos e mais da metade de sua vida dentro dos padrões da sociedade brasileira mergulhada no regime de classes, com a permanência da escravidão.

A fisionomia social brasileira mantinha ainda, nas suas linhas fundamentais, aquelas que se originaram dos primeiros tempos da colonização, apesar de sofrer, após a inauguração do novo Estado, em 1822, sensíveis alterações estruturais. O Brasil necessitava, após sua independência política, recrutar novos elementos humanos para substituir os antigos elementos reinóis na alta administração, os quais deveriam também preencher as novas funções políticas e administrativas que foram estabelecidas pelo novo organismo político que se inaugurava. Logo após a proclamação da Independência, publica-se ato oficial que organizaria os cursos jurídicos no País. Novos elementos, bacharéis de Olinda, de Recife ou de São Paulo, vão, aos poucos, suceder àqueles que vinham fazendo seus cursos na Universidade de Coimbra. Iriam compor agora os quadros da nova elite dirigente da Nação: vinham dar nova fisionomia ao aspecto exterior do aparelhamento estatal brasileiro. Serão eles os bacharéis que constituirão os elementos políticos dirigentes e intérpretes das forças sociais e políticas dominantes. Serão eles, da mesma forma, que irão também traduzir, com fidelidade, as linhas mestras do pensamento político dominante nos países aos quais estávamos filiados política e economicamente. A vida política brasileira, como afirmam intérpretes de nossa formação social e política,

26. LIMA, Hermes. “Prefácio”, *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. XVI, 1889, tomo I, “Queda do Império”, *Diário de Notícias*. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947, p. X.

estava assentada basicamente na grande força dominante dos chefes, senhores de terras, na política local, nas oligarquias na política de províncias e, depois, no próprio poder monárquico estatal.

No processo da formação da civilização brasileira deste período histórico que antecedeu o nascimento de Rui, o País se preocupava, no dizer de Nelson Werneck Sodré²⁷, “em gerar o **partidarismo** político, criar condições para a escolha eleitoral, preencher os vazios deixados pela retirada dos mandatários da Coroa lusa”, mas não tendo, ao mesmo tempo, condições para “repelir o que a herança colonial lhe transmitiu — o trabalho escravo, a grande propriedade territorial, a ausência de manifestação de pensamento, a pobreza da vida intelectual, o grande silêncio em torno das manifestações que distinguem e classificam”, como acrescenta o lúcido ensaísta brasileiro.

Permanecidas as relações sociais internas da colônia, em nada tendo sido afetada a propriedade servil ou a propriedade territorial, o Brasil do Segundo Império se integraria no quadro da economia internacional, já agora assentado o triunfo da burguesia no amplo movimento da Revolução Industrial, em franco desenvolvimento.

A súbita valorização das profissões liberais, certas manifestações intelectuais, como o **indianismo**, o **romantismo**, o **realismo** em artes plásticas etc., a atuação dos magistrados, doutores, legisladores, quando não dos próprios homens de letras, não são mais do que características manifestações da intelectualidade representativa de uma sociedade de bases agrárias, cuja hegemonia econômica se assentava no trabalho servil. A intelectualidade brasileira não é mais do que porta-voz, no plano das atividades políticas, das aspirações, dos desejos da classe poderosa dos senhores proprietários de terra. Não existia ainda o conflito entre a cidade e o campo: manifestações esparsas de consciência de classe realmente surgiram com as revoltas “Cabanada”, “Praieira” e outras. A passagem da dominação cultural, política e social, em mãos de uma sociedade de tipo tradicional, agrária, para as mãos dos elementos de uma sociedade urbana, cosmopolita, vai apresentar características mais nítidas após a Guerra do Paraguai, quando então se delineará, de forma mais clara, a afirmação crescente do poder político e social de uma nova classe intermediária: a classe média brasileira.

Os sintomas mais radicais do pensamento desta nova classe, em gestação lenta, naquele momento histórico, seriam, inicialmente,

27. SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Revolução Brasileira*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1958, p. 125.

o **indianismo** e o **romantismo**, nas letras, como serão mais tarde o **abolicionismo**, o **republicanismo**, o **liberalismo** e o **federalismo** à americana, na política.

Como conseqüência mais viva, com o surgimento lento, mas irreversível, na história brasileira, da classe média urbana, na segunda metade do século passado, dentro dos quadros sociais da velha sociedade de base agrária e conservadora, temos a sua participação nos acontecimentos mais destacados da época: a abolição da escravidão e a implantação da nova ordem republicana, bem como a criação de obras originais na vida artística, literária e educacional, nesta última, principalmente, com a mensagem reformista de Rui.

As realidades econômicas e sociais que serviam de apoio ao processo de desenvolvimento da classe média, nos fins do século passado, desapareceram; ficaram aquelas linhas de força da mecânica do aparecimento da referida classe social em conflito com as oligarquias estaduais da Primeira República, principalmente a mais poderosa política e economicamente, a oligarquia paulista do café. Em 1930, mais objetivamente, depois da Revolução, a classe média brasileira, agora muito mais efetiva e atuante, encontrará, ao lado de forças populares da cidade, novas condições sociais e políticas para participar de novos acontecimentos políticos: novos movimentos intelectuais, que renovarão nossa crítica literária e histórica, permitindo o surgimento de uma nova dimensão humana e social na ficção brasileira, contribuindo para o aparecimento dos primeiros planos nacionais de reorganização da vida econômica e administrativa da vida nacional, de planos de legislação social e trabalhista, além da possibilidade de criação de novas instituições educacionais, como o Ministério da Educação e Saúde, a Reforma Geral do Ensino (“R. F. Campos”) e o surgimento de documentos de educadores que solicitavam reformas ajustadas às novas exigências de progresso e renovação social e econômica, como aconteceu com o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**.

Feitas estas observações, que demonstram o papel da classe média no processo de renovação e progresso da sociedade brasileira, é possível caracterizar a vinculação do pensamento pedagógico de Rui com suas origens sociais de homem da classe média brasileira, em formação no Segundo Império e fundamentar sua personalidade de “estadista do progresso” e de pensador pedagógico reformista ²⁸.

28. É curioso observar a mudança de julgamento da personalidade e do pensamento político de Rui apresentada por intelectuais brasileiros de projeção na vida pública nacional. Já tivemos ocasião de destacar a opinião de San Tiago Dantas e a de Álvaro Lins. Afonso Arinos de Mello Franco, em artigo publi-

Biografia

Rui Barbosa nasceu e passou os primeiros anos de sua vida dentro da atmosfera social e econômica da velha sociedade brasileira, caracterizada pela preponderância da família e da autoridade paterna na fixação de rumos e nas relações sociais domésticas. Nessa época, existia grande força, na vida política local, dos chefes de família e, na política da província, das oligarquias. As mudanças eram lentas na velha sociedade tradicional e agrária dos meados do século passado.

O pai — Foi seu pai o Dr. João Barbosa de Oliveira, “varão de caráter rijo, de compostura perfeita, exemplar polidez, exatidão pontual, qualidades todas que, no filho, lhe fizeram inconfundível a personalidade”, na descrição de Afrânio Peixoto²⁹.

Do pai, escreveu Rui: “O que sou, menos o coração, em que minha mãe entrou grandemente, de meu pai nasce quase exclusivamente, como a água que corre da água que já correu. Esta palavra, de que uso, em mim diminuída, era dele, o maior orador que jamais conheci. Esta cabeça, que eu tenho, não é mais que uma apagada sombra da sua. Esta paixão da liberdade, do direito, da justiça, herdou-ma ele, a mais justa das almas, o mais irredutível liberal que eu nunca vi, liberal à inglesa e à americana. O amor da pátria, a intransigência da honra, a firmeza da vontade, o culto dos princípios, o desprezo dos perigos, o fundo religioso dos sentimentos e das idéias, isso tudo é seu. De modo que, a cada passo de minha vida, o que eu sinto dentro do mais íntimo de mim mesmo é meu pai. Ele não morreu: em mim vive e viverá enquanto alguma coisa de mim restar”.

Com tais palavras de veneração, constata-se que Rui Barbosa, durante toda a sua vida, sempre trouxe a marca desta educação de seu guia espiritual.

E, a respeito da dedicação do pai, os mais autorizados estudiosos de Rui estão de acordo que João José Barbosa de Oliveira

cado no “Jornal do Brasil” de 2 e 3.11.1963, Caderno Especial 5, da mesma forma retifica sua imagem do tribuno brasileiro, afirmando textualmente: “Refletindo mais demoradamente sobre a contribuição das idéias de Rui Barbosa, tão fortemente precursoras da Revolução de 1930, sou levado, hoje, a retificar conceitos que emiti em escritos anteriores, nos quais sustentava o caráter predominantemente jurídico-formal da contribuição do mestre baiano à evolução do nosso direito político. Era, como disse acima, tal assertiva, uma meia verdade. No fundo, as reformas reclamadas por Rui exprimiam necessidades que alcançavam muito além do plano jurídico”.

29. PALHA, Américo. *História da Vida de Rui Barbosa*, 2ª edição, Casa de Rui Barbosa, 1954, p. 5.

foi um educador excepcional. Entregou a educação do filho ao Dr. Abílio César Borges, que era então o educador de mais fama na Bahia e cujo colégio era freqüentado pelos filhos da alta burguesia baiana. O futuro Barão de Macaúbas, médico que trocara a Medicina pelo magistério, foi considerado um revolucionário e um grande nacionalista, em matéria de educação, na primeira metade do século passado, educando e preparando poetas, literatos, humanistas e políticos liberais de grande projeção na vida social e política do Império.

Precursor das reformas penitenciárias, espírito liberal, católico, humanista de temperamento emotivo, impulsivo, identificado com movimento sedicioso³⁰, João José Barbosa de Oliveira, quando deputado provincial, sucedeu ao Dr. Abílio César Borges no cargo de diretor-geral do Ensino da Bahia, realizando ampla reforma de ensino, que foi considerada notável em todo o Império.

Ao se referir, muito mais tarde, ao papel de seu exemplo de educador, Rui dedicou, na tradução das “Primeiras Lições de Coisas”, manual de “Ensino Elementar” para uso dos pais e professores, de N. A. Calkins, expressiva dedicatória ao pai, na qual dizia: “A memória de meu pai — Dr. João José Barbosa de Oliveira — convosco aprendi a amar e compreender a santa **causa do ensino**”.

Homem pouco comum e quase desconhecido até a publicação do documentado trabalho do Sr. Ordival Cassiano Gomes³¹, João José Barbosa de Oliveira, nos quatro últimos anos de sua existência, teve ainda a ventura de assistir aos primeiros triunfos de seu filho na vida pública.

Estabelecida esta filiação social e ideológica do pai e sua repercussão na formação do caráter e da personalidade de Rui, passemos, sumariamente, a observar alguns momentos importantes da vida de Rui até o período da publicação de seus trabalhos escritos sobre educação, que abrange os anos de 1881 a 1884, com esparsos artigos publicados sobre o ensino secundário, no Diário de Notícias do Rio, em abril de 1889.

1849-1854 — Rui nasceu a 5 de novembro de 1849, à Rua dos Capitães, hoje Rui Barbosa, Freguesia da Sé, cidade de Salvador.

30. No segundo ano de seu curso de Medicina, em Salvador, o pai de Rui identificara-se com o movimento liberal liderado pelo famoso médico da Bahia, Sabino da Veiga, movimento que se denominou *Sabinada*, na história dos movimentos republicanos do País. Preso, julgado, foi absolvido, continuando depois seus estudos até a formatura em Medicina.

31. GOMES, Ordival Cassiano. *O Pai de Rui, Dr. João José Barbosa de Oliveira*, Casa de Rui Barbosa, 1949.

Aos cinco anos aprendeu análise gramatical, a “distinguir orações e a conjugar todos os verbos regulares”, na informação de seu primeiro professor, Antônio Gentil Ibirapitanga, seguidor do método Castilho ³².

1861-1866 — Fez seus estudos secundários no Ginásio Baiano, de Abílio César Borges, Barão de Macaúbas. Condiscípulo de Castro Alves, Urbano Duarte, Antônio Alves Carvalhal, Aristides Milton e outros. “Era o primeiro”, diz Carneiro Ribeiro, seu velho mestre, “era o primeiro a desempenhar-se dos deveres escolares: no procedimento, sempre discreto, exato, sensato, exemplaríssimo; na moralidade e pureza dos costumes, sempre modelar”. Em 1866 matriculou-se na Faculdade de Direito do Recife. Em 1867, morre-lhe a mãe, D. Maria Adélia Barbosa de Oliveira.

1868-1870 — Não conformado por haver levado um “R” do lente Drummond, muda-lhe o pai o curso para a Academia de São Paulo, onde desembarca ao mesmo tempo que Castro Alves. A 13 de agosto de 1868, saúda em banquete, no **Hotel de França**, a José Bonifácio, ao lado de Castro Alves, Joaquim Nabuco, Américo de Campos e outros. Rememoraria tal saudação, mais tarde, como a data inicial de “uma vida inteira de ação, peleja e apostolado”. O ano de 1869 marca o início de suas campanhas abolicionistas, com vinte anos de idade. Funda, em São Paulo, com Luiz Gama, Bernardino Pamplona, Benedito Ottoni e Américo de Campos, o **Radical Paulistano**, uma tribuna popular em defesa do escravo contra o senhor. Foi orador maçônico da **Loja América**. Em 1870, revoluciona a pacata cidade de Piratininga com “palavras constitucionais” aos soldados que regressavam da Guerra do Paraguai. Falouse, por esse motivo, em submeter a processo disciplinar o “perigoso estudante”, ameaçando-o até de uma “reação material”. A 29 de outubro de 1870 é diplomado bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo, quando sofre, pela segunda vez, novo “incômodo cerebral”. Regressa à Bahia, onde chega, ainda doente, com “frequentes tonteiras”, “tudo lhe flutua em derredor”, como afirmaria o pai.

1871-1874 — Inicia suas atividades de advogado ao lado do Conselheiro Manuel Pinto Dantas e Pedro Leão Veloso (pai) e firma sua reputação literária e sua dialética de orador consumado. Entra para o *Diário da Bahia*, onde colaborará durante oito anos. Primeira crise amorosa, aos vinte e três anos, que o pai lhe impede consumir-se em casamento, com uma jovem de nome Brasília, “tola

32. CHIACCHIO, Carlos. “Cronologia de Rui”, p. 37 e segs., em *Rui Barbosa, Escritos e Discursos Seletos*, Editora José Aguilar Ltda., Rio de Janeiro, 1960.

e namoradaira”. Em 1873, viaja à Europa, para tratamento de saúde, permanecendo quatro meses em Paris. Aos vinte e quatro anos, substitui a Dantas na direção do Diário da Bahia, que se transferira para o Rio.

A 2 de agosto de 1874, profere conferência no Teatro São João, de Salvador, sobre “eleição direta”, demonstrando seu valor de orador e mestre da língua, apologista da extensão da representação popular.

A 28 de novembro, contando vinte e cinco anos de idade, morre-lhe o pai, deixando-lhe compromissos financeiros a saldar. Tais compromissos, Rui os satisfará ao cabo de doze anos de trabalho, substituindo a firma do pai pela sua nas obrigações com os bancos e renunciando ao espólio do casal em favor de sua irmã.

1876-1880 — Casa-se com D. Maria Augusta Viana Bandeira. É eleito deputado à Assembléia Legislativa Provincial da Bahia, em 1877, apresentando projetos de interesse público e debatendo com colegas pelos cadernos do Diário da Bahia e na tribuna parlamentar. Aquela época, a despeito de suas posições liberais, Rui defendia medidas protecionistas em defesa do povo³³. Em 1878, aos vinte e nove anos, portanto, é escolhido deputado à Assembléia Geral da Corte. Já se achava, por essa época, à venda, nas livrarias baianas, o livro “O Papa e o Concílio”, que traduzira e prefaciara e onde apresentava acerba crítica ao papado e à infalibilidade pontifícia. À Bahia não tornaria, daí em diante, senão esporadicamente. A capital do País era então para onde convergiam todos os valores e de onde irradiava o próprio pensamento nacional.

Em 1879, morre-lhe a única irmã, Brites Barbosa. A 16 de abril, aos trinta anos, convalescendo de tifo, polemiza com Silveira Martins, considerada a grande voz do Parlamento de então. Era o “benjamin” da casa. Joaquim Nabuco, também eleito nesta legislatura, tinha nascido três meses antes de Rui. Para caracterizar sua fidelidade a seus princípios, defende corajosamente o reconhecimento do mandato de um antagonista de idéias políticas e religiosas — o deputado conservador por São Paulo, João Mendes, em prejuízo de seu colega de bancada liberal, Gavião Peixoto — contra a anulação de uma parte das eleições realizadas em São Paulo. Perdeu a primeira batalha parlamentar, mas ficou, como observa Ruben Nogueira, “moralmente vitorioso e dava uma das primeiras demonstrações públicas de que o seu feito de homem público o talhava para

33. NOGUEIRA, Ruben. *História de Rui Barbosa*, Livraria Progresso Editora, 2ª ed., 1957, p. 67.

ensinar **mais** com o exemplo do que com a doutrina”³⁴, lembrando citação de um de seus antigos colaboradores e biógrafos, Dr. João Mangabeira.

Em 1880, sob o Ministério Saraiva, a pedido deste, formula o projeto da eleição direta, assunto já discutido por Rui na conferência do Teatro São João, da Bahia, em 1874. Esse projeto estabelecia a eleição direta por distritos de um só deputado e tornava também elegíveis os **libertos**, os **naturalizados** e os **que não professavam a religião católica**, pontos ideológicos e pragmáticos das campanhas que Rui Barbosa vinha, desde 1872, desenvolvendo.

Aos trinta e dois anos de idade, em 1881, sob o Ministério Martinho Campos, formula a Reforma Geral do Ensino, da qual o Anuário da Sociedade de Legislação Comparada (V. XII, p. 1.060) declara: “**Jamais des travaux aussi considérables à tous les points de vue n’ont été présentés aux chambres**”.

Em conclusão, nesta visão panorâmica da biografia cronológica de Rui, a década de 79 a 89 representou sua mais brilhante atividade pública, parlamentar e de pensador político no Parlamento, no foro, na tribuna popular e na imprensa, empregando toda esta múltipla e poliforme ação com um dinamismo, uma capacidade de trabalho e dedicação que contrastavam com seu aspecto físico de homem frágil, sujeito à doença, dando a impressão de ser incapaz de grandes e novos empreendimentos.

Referindo-se a este período, o biógrafo de Rui, Ruben Nogueira³⁵, observa que “nenhum contemporâneo seu, porém, produziu mais e melhor, durante este período, que foi dos mais brilhantes da civilização brasileira e que mais vivamente marcou a decadência das nossas instituições monárquicas”.

Outros fatos importantes de sua vida são conhecidos: o estudo sobre Swift, considerado seu melhor ensaio literário, permitindo a publicação brasileira das “Viagens de Gulliver”; a campanha pela Federação, contra a concepção monárquica do império unitário; o artigo “Plano contra a Pátria”, que levou Benjamin Constant a considerar decisivo para a proclamação da República; os cargos de ministro da Fazenda e primeiro vice-chefe do governo provisório do Mal. Deodoro; a autoria intelectual da Constituição republicana de 1891; a oposição ao Mal. Floriano Peixoto, num período de prisões, desterros e estados de sítio; a luta pelo **habeas corpus** em favor dos perseguidos; em 1892, a reeleição como senador pela Bahia; a defesa

34. *Op. cit.*, p. 85.

35. *Op. cit.*, p. 101.

dos vencidos da revolta de Custódio de Melo. Exilado em Londres, colabora no Jornal do Comércio com as “Cartas de Inglaterra” (1896) e sua primeira carta é em defesa do Cap. Dreyfus, perseguido na França. Em 1902, abre-se a polêmica com o gramático Carneiro Ribeiro, seu antigo mestre, a propósito do projeto de Código Civil de Clóvis Bevilacqua. Foi defensor do governo de Rodrigues Alves, da revolta que o atingia sob o pretexto da campanha contra a vacina obrigatória (1904). Foi chefe da delegação brasileira na Segunda Conferência de Paz, em Haia (1907), onde defendeu a tese da igualdade das nações. Foi candidato três vezes, em 1909, 1914 e 1919, à presidência da República, quando empreendeu a campanha civilista contra a candidatura militar de Hermes da Fonseca. Em 1921, escreveu “Oração aos Moços”. Atacado de paralisia bulbar, morreu em Petrópolis, a 28 de fevereiro de 1923.

Dele diria o crítico Tristão de Ataíde, respondendo o que teria sido a vida real de Rui Barbosa: “Uma luta contínua, uma contínua polêmica. Uma participação incessante nos acontecimentos. Foi um ‘engagé’ integral (. . .) Agitador de esquerda, a princípio, de direita, em seguida; liberal na monarquia, conservador na República; homem de gabinete de madrugada e de tribuna à tarde. Sempre pendular, sempre apaixonado, sempre na arena, mas sempre em movimento, atacando e defendendo”. (“O Lutador”, artigo publicado na **Folha de São Paulo**, a 25.3.1968.)

CAPÍTULO V

O pensamento pedagógico de Rui

1. Introdução

A fim de conhecer o papel que desempenharam na sua formação social e doméstica as determinantes da classe média brasileira, indicamos alguns aspectos da biografia de Rui e apontamos a característica da velha sociedade brasileira, na qual existia grande influência, na vida política local, dos chefes de família e, no plano da política provincial, a influência incontestável das oligarquias dos proprietários de terras e prósperos comerciantes dos centros urbanos, subordinados aos interesses financeiros e comerciais dos capitais de fora do País.

Os grupos sociais mais caracteristicamente da classe média no Brasil, como, aliás, na Argentina, Chile, México e Uruguai³⁶, contribuíram na luta pela emancipação política dos seus respectivos países, defenderam a causa do **liberalismo** (1810-1825). Todavia, conseguida a independência política, foram **“incapazes de impedir”**, como elucida John J. Johnson, **“que o poder caísse nas mãos dos elementos conservadores, cujos dirigentes provinham da elite latifundiária, da Igreja e dos militares”**³⁷.

Os elementos conservadores, em nosso País, como nos demais países da América Latina, conservaram, sem disputa significativa, a liderança por intermédio de breves movimentos sediciosos sem êxito duradouro, até meados do século XIX, e o poder político. A participação dos grupos representativos da classe média na política e no governo, no Brasil, como naquelas nações apontadas anteriormente, se limitava essencialmente a **“justificar, aperfeiçoar e administrar a política formulada pelos conservadores”**.

Entretanto, depois de 1850, os setores médios começaram a se beneficiar politicamente com as transformações econômicas originárias dos novos investimentos, da participação dos técnicos e dos imi-

36. JOHNSON, John J. *La Transformación Política de América Latina, Dimensión Americana*, Librería Hachette SA, Buenos Aires, p. 209.

37. *Op. cit.*, p. 209.

grantes estrangeiros e da implantação de novos ideais políticos e padrões culturais e estéticos. Mais particularmente, tais transformações sociais asseguraram notável progresso, a partir de 1870, na sociedade brasileira, dos elementos da classe média, especialmente dos elementos comerciais. Os chefes de estabelecimentos comerciais, diretores, auxiliares técnicos passaram a constituir os germens das novas fontes de riqueza e de poder político e cultural. Foram eles os vigorosos aliados dos **profissionais liberais** e dos **intelectuais** pertencentes à classe média na luta que se estabeleceu para disputar o poder com as elites governantes que o detinham, tradicionalmente.

Uma das faces que se pode analisar, neste processo geral de ascensão da classe média e seu fortalecimento político na vida social brasileira, é constituída pela situação dos ideais educativos, suas características e **formas de apresentação**. Dentro dela, o pensamento pedagógico de Rui se configura claramente, como poderosa expressão dos anseios e esperanças pedagógicas dos setores médios, os quais se tornariam, no século XX, campeões da educação pública, universal, gratuita e laica.

2. Características do pensamento pedagógico de Rui

2.1. Aspectos sociais gerais

As raízes intelectuais do pensamento pedagógico de Rui, como de resto o seu pensamento político e jurídico, encontram-se na situação histórica e social na qual viveu e se formou; e nesta situação, numa perspectiva mais globalizadora de interação e significações recíprocas de causas e efeitos, está incluída a sua ação pessoal, singular, temperamental de homem e a tradição filosófica em que se colocou.

Todo o seu pensamento pedagógico origina-se do processo geral da ação de sua classe social no complexo cultural da sociedade brasileira do Segundo Reinado. Assim, seu pensamento pedagógico realiza de forma insubstituível e notável, como provaremos logo a seguir, todas as contradições, anseios e incertezas dos ideais da classe média ainda marginalizada do poder. Em cada posição intelectual de Rui, até a publicação de seus trabalhos educacionais, insere-se, na sua pluralidade de vistas e posições, a história inteira da ideologia de uma fração representativa da intelectualidade brasileira originária da classe média, que incluía, dentre muitos, além de Rui, Tobias Barreto, Quintino Bocaiúva, Tavares Bastos, Castro Alves, José do Patrocínio, Amaro Cavalcanti, Benjamin Constant e tantos

outros, dentre jornalistas, militares, escritores e políticos, como Saldanha Marinho, Sílvio Romero, Euclides da Cunha ou Lima Barreto, os quais, na história da literatura brasileira, destacaram-se entre os intelectuais mais esclarecidos a respeito do progresso do País³⁸.

2.2. Concepções filosóficas e políticas

O estudo das origens, da natureza e da evolução do pensamento do publicista baiano demonstra facilmente que, à semelhança da nossa vida intelectual e filosófica, não foi ele um filósofo no sentido de ter se caracterizado pelo estabelecimento de uma teoria geral do conhecimento, ou por contribuições originais a respeito do significado da vida, da natureza do mundo, ou ainda por ter construído todo um sistema filosófico próprio. Mas resta-lhe, por um processo de rearticulação de conceitos e princípios de fontes alheias, poderosa visão pessoal de problemas fundamentais de cultura, liberdade e ética.

Batista Pereira assinalou, no prefácio da coletânea "Diretrizes de Rui Barbosa"³⁹, que a "imensa obra de Rui ressentiu-se da falta de uma síntese em que ele próprio tenha resumido os pontos principais do seu 'organom', isto é, do corpo doutrinário de suas idéias. É exato que nunca perdeu oportunidade para fixar os seus princípios e opinar sobre os grandes problemas da nossa vida".

Entretanto, com posterior início da publicação das obras completas, alguns trabalhos e ensaios vieram a lume, trazendo preciosas contribuições à interpretação do pensamento ruísta. Assim, o professor Miguel Reale, em original análise intitulada "Posição de Rui Barbosa no Mundo da Filosofia"⁴⁰, esclarece que o político baiano, impregnado no sentido da ação prática, "foi dominado pelos postulados do Estado Liberal e afeito ao jogo das abstrações jurídicas do parlamentarismo britânico ou do federalismo presidencialista yankee (grifos nossos) e 'vivia aquelas abstrações' " — acrescenta o ilustre professor de Filosofia do Direito — "em função de uma finalidade prática, isto é, no sentido da ação".

38. BRANDÃO, Octavio. *Os Intelectuais Progressistas*, Organização Simões, Ed. Rio, 1956.

39. PEREIRA, Batista. *Diretrizes de Rui Barbosa*, Série 5ª, B. Pedagógica Brasileira, Cia. Editora Nacional (Brasiliana, V. 7), São Paulo, 1938, p. 11.

40. REALE, Miguel. "Posição de Rui Barbosa no Mundo da Filosofia", em *Rui Barbosa, Escritos e Discursos Seletos*, Editora José Aguilar Ltda., Rio de Janeiro, 1960, p. 844 e segs.

Situando-se face às correntes de pensamento de seu tempo, o professor Reale aponta outras influências básicas no pensamento ruísta, tais como a **confiança nas conquistas do progresso pela ciência e pela técnica** (grifo nosso) ⁴¹.

Não podendo nos demorar mais profundamente na análise crítica da natureza e origem dos principais princípios filosóficos do mestre baiano, pois nos levaria à organização de outro trabalho mais específico, podemos resumir as principais influências e características do pensamento de Rui, aglutinando-as em três segmentos básicos: o **espiritualismo cristão e humanismo clássico**, que vieram muito particularmente da atmosfera de seu lar familiar; a **fidelidade ao liberalismo político** do século XIX e sua dedicação ao naturalismo, representado pelos seus estudos das **matemáticas e das ciências naturais**, as quais vão estar bem presentes nos seus “Pareceres” sobre reforma de ensino. Esta última posição de seu espírito, tão fricante no período pré-republicano, sofrera a influência do anticlericalismo de Saldanha Maranhão ⁴² e da corrente regalista, desde que a famosa Questão Religiosa apaixonara os intelectuais e meios políticos contra o ultramontanismo dominante. Tal fase de seu pensamento, com nítido pendor voltairiano, é perfeitamente identificável na sua introdução à tradução que fizera de “O Papa e o Concílio”, de Janus. Este último estado de espírito, ao tempo ainda de sua maior produção intelectual de caráter mais especificamente técnico, didático e pedagógico, ao lado do **naturalismo imperante**, iria, pouco a pouco, sofrer crescente evolução, no sentido de um **espiritualismo generalizador e católico** que se transformaria em verdadeiro testamento de sua profunda fé religiosa, com a publicação da “Oração aos Moços”, ao fim de sua vida, em 1921.

2.3. Concepções filosóficas e pedagógicas

Indiscutivelmente, o renomado educador professor Lourenço Filho, no seu trabalho clássico sobre as bases filosóficas da pedagogia de Rui Barbosa ⁴³, observa que “nos escritos pedagógicos, sobre a aparência desnorteadora das citações, ou na variedade de fatos e opiniões que transcreve, há todo um sistema seu, uma nova

41. REALE, Miguel. *Op. cit.*, p. 845.

42. LINS, Ivan. “Rui Barbosa e o Positivismo”, em *História do Positivismo no Brasil*, Cia. Editora Nacional (Brasília, V. 322), 1964, p. 388 e segs.

43. LOURENÇO FILHO, M. B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*, Edições Melhoramentos, 1954, p. 20 e segs.

trama de relações, no encarar os elementos da cultura, do mundo, da liberdade e do espírito. Há, aí, enfim, uma pedagogia integral”.

Partindo do princípio elementar de natureza intelectual de que não há pedagogia geral que não esteja alicerçada num esquema filosófico, o mestre Lourenço Filho apresenta as bases filosóficas da pedagogia ruísta. Partindo do ponto de vista de que Rui seguiu uma filosofia da vida “inseparável da experiência pessoal”, Lourenço Filho nos elucida que “partiu ele, por isso mesmo, das dificuldades sociais e políticas, tais como as sentia, tais como as vivia, para um sistema que se definiu numa teoria da educação, ou de reforma do homem e das instituições políticas”, confirmando sua vinculação social de elemento de uma classe em processo reivindicatório contínuo e ascendente. E a base da vida de Rui foi a “certeza da lei moral, do imperativo categórico”, o que define, no esclarecimento lúcido de Lourenço Filho, “seu traço estóico, sua filosofia do dever”, que impregnará todo o seu pensamento pedagógico, com marcante influência kantiana e também de Fichte. Na observação, ainda, de Lourenço Filho, está a mesma influência sempre presente nos seus “Pareceres”, confirmada através dos conceitos sobre a **liberdade e necessidade**. Em conseqüência, advoga o predomínio do processo educativo que se vê nos órgãos políticos em que se encarna a Nação, um desdobramento natural do sistema educacional. De forma complementar, portanto, era a adesão à difusão do ensino para os fins da legítima liberdade do homem, era o estabelecimento da via correta para a ascensão de cada pessoa humana pela inteligência, pois, a solução desse problema, no dizer de Rui ⁴⁴: “A formação da inteligência popular e da reconstituição do caráter racional pela ciência, de mãos dadas com a liberdade, encerra ‘em si todo o nosso futuro’”.

44. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. IX, 1882, tomo I, “Reforma do Ensino Secundário e Superior”. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1942, p. 6.

CAPÍTULO VI

Concepções didáticas gerais

1. Introdução

Estabelecidas sumariamente as condições vitais de sua formação e vinculações sociais implícitas, determinadas as principais influências generalizadoras mais significativas das correntes de pensamento político e filosófico na sua formação espiritual e definidas, sobretudo, algumas das proposições básicas que impregnavam seus ideais pedagógicos reformistas, vejamos agora as raízes mais profundas de sua metodologia geral pedagógica para, nos capítulos seguintes, concluirmos pelo estudo das metodologias especiais, apresentadas no seu plano de reforma do ensino primário brasileiro, mais especialmente.

2. Progresso das ciências, progresso escolar, progresso da sociedade

A consciência didática do pensamento pedagógico do extraordinário publicista, assunto nuclear de nossa investigação crítica, se coloca como manifestação conseqüente e inevitável de sua posição ativa e pragmática no mundo da ação política. Identifica-se, como foi observado, como uma das características do comportamento do grupo da intelectualidade progressista das últimas décadas do Império brasileiro. Dessa premissa fundamental derivam, conseqüentemente, as diretrizes metodológicas gerais mais importantes com relação às suas preocupações sobre a melhor e mais eficiente maneira de ensinar e aprender, ao mesmo tempo que prenuncia sua pedagogia baseada na noção de perfectibilidade do homem, imperativo ético, de resto, de toda a sua extraordinária vocação pedagógica e apostolar ⁴⁵.

Nos planos teórico e lógico, podemos dizer que seu **método geral de ensino e sua teoria do conhecimento** derivam dos próprios fundamentos **racionalistas e empiristas**, que soubera encontrar no

45. ALVES, Isaías. *Vocação Pedagógica de Rui Barbosa*, Casa de Rui Barbosa, 1959.

convívio diuturno com as transformações que se operavam nas ciências naturais e exatas, em acelerado vigor no decorrer da segunda metade do século XIX. Significa a aceitação do progresso intelectual, como condição do progresso humano e social, em oposição candente aos moldes estreitos, rígidos e retrógrados ao pensamento e às orientações metodológicas então predominantes no mundo do ensino, a cuja sombra vivera nos seus bancos escolares.

Rui sentiu, no estudo macro e microscópico que fizera da escola, as colossais possibilidades da era da ciência; percebeu as mudanças industriais e sociais que a investigação objetiva dos fatos acarretava em todos os setores da vida e vai ser, por essa razão, um **precursor de novos métodos de ensino, de novos programas escolares e currículos mais modernos** para as escolas brasileiras, em todos os seus diferentes níveis. Assim, a racionalidade do método deverá, desde a escola primária, se assentar na investigação dos fatos. Daí observar: **“Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional”**.

Com a tomada dessa posição intelectual, Rui não sentia, nesse período áureo de vida mental e social, relutância em enfrentar os resultados da pesquisa científica, receio de que preconceitos, interesses vários e conveniências de crenças pudessem achar-se por ela ameaçados.

Outra formulação fundamental, que demonstra sua adesão aos postulados científicos, naturalistas e evolucionistas do seu século, é a **concepção de evolução, de transformação e de diferenciação das etapas do desenvolvimento humano**. Estará presente em todo o desdobramento de sua didática, geral ou especial.

A importância da teoria de Darwin na pedagogia da escola nova é reconhecida pelos autores mais respeitáveis da historiografia pedagógica contemporânea, principalmente por consistir não apenas na elucidação do fato de que as espécies existentes de animais descenderam de formas mais primitivas, mas, e principalmente, por contradizer a opinião geralmente então aceita a respeito da **permanência** imutável de todos os objetos naturais. Esta concepção fundamental, que desferiria violento golpe na concepção estática de entidades fixas e imutáveis, proporia em todos os ramos do conhecimento e, mais lentamente, nos domínios da pedagogia, novas teorias dinâmicas, propiciando a descoberta de leis de **desenvolvimento biológico, social e físico**. Soube o parlamentar baiano, de modo admirável, interpretar o papel que a descoberta das leis do desenvolvimento humano e social podia desempenhar na organização didática e no planejamento

curricular do ensino: “O que, portanto, cumpre”, diz Rui Barbosa; “é repudiar absolutamente o que existe e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta **lei suprema** (grifo nosso): **conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem**”⁴⁶ e, logo mais adiante: “qual será, porém, o curso natural da educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie”.

3. Dois planos que se interpenetram

A consciência didática ruísta, portanto, tanto no plano lógico e teórico como no prático, vem demonstrar que não havia no espírito do parlamentar nenhuma oposição, evitando cair num intelectualismo estéril ou abstrato, pois assim como não se alheou dos problemas da vida prática, social e política, Rui procurou investigar a melhor maneira de ensinar. Assim, como ele próprio diz⁴⁷: “para formação completa do nosso juízo, buscamos estudar a situação real das coisas no município neutro. O relator da nossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque. Por via de regra, os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade, a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados, num sistema em que a adoção importa de fato um verdadeiro privilégio”.

Aliás, no Tomo I, V. X, da “Reforma do Ensino Primário”, o ilustre diretor da Casa de Rui Barbosa, professor Américo Jacobina Lacombe, chama a atenção do leitor, na nota prefaciadora, afirmando não só a “feição de inquérito”⁴⁸ e a disposição de Rui a “um longo e acurado trabalho de pesquisas, entendendo-se com técnicos e ouvindo autoridades, pessoalmente ou por escrito”. Chegou mesmo

46. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. X, 1883, tomo II, “Reforma do Ensino Primário”. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1946, p. 61.

47. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. X, 1883, tomo II, “Reforma do Ensino Primário”. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1946, p. 38.

48. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. X, 1883, tomo I, “Reforma do Ensino Primário”. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947, p. 18 e segs.

a assistir, em companhia de seu amigo, o então ministro Rodolfo Dantas, aulas, interrogando e conversando com os próprios alunos.

Esta identidade recíproca e contínua com a realidade, pois seu pensamento jamais se desligou das exigências da ação, foi estudada pelo professor Miguel Reale. Como consequência dessa atitude, esclarecem-se muito as mudanças, em etapas ou estágios sucessivos, de muitas de suas idéias sobre a política e a religião. “Ele que buscava nas ciências exatas”, diz Reale, e no “saber positivo uma lição de relatividade e tolerância, ao ver, ou melhor, ao sentir na própria carne a idolatria científica, compreendeu a insuficiência de sua posição e a necessidade de procurar outros caminhos”⁴⁹.

Não foi sem razão que Roque Spencer Maciel de Barros⁵⁰, ao apresentar “O Esforço Sintético de Rui”, afirma que o publicista é um “espírito sistemático”, se bem que lhe falte o “espírito de sistema”. “Voltado antes de tudo para a ação e só se realizando integralmente nela, o pensador fica sempre submetido às exigências dela e a ela subordinado.”

Dominado pela dúvida, ao lado dessa atitude diante da ação, Rui teria que apresentar as contradições espirituais “diante dos caminhos intelectuais que lhe apontava o seu tempo”. Enfim, há no pensamento de Rui “verdadeiras **camadas** superpostas”, como elucida Roque Spencer, “sem um fio condutor único que as harmonize racionalmente”.

Conclusão

Entretanto, em que pesem essas vacilações e ambigüidades de pensador social e político sem sistema, a **posição didática** geral adotada por Rui demonstra, nas suas origens filosóficas, nas suas bases psicológicas e formas de tratamento das matérias de ensino, uma unidade, uma coerência notáveis, que o colocam não apenas como herdeiro da tradição dos grandes didatas europeus do porte de Comênio, Pestalozzi, Fröbel ou Herbart, mas com sentido nitidamente antecipador, de forma sistemática, de um processo didático baseado no método experimental de investigação. Diríamos quase ser uma concepção antecipadora de **natureza instrumentalista, ativista e pragmática** do conhecimento, guardadas as devidas proporções, que o gênio de J. Dewey iria desenvolver na primeira década do século seguinte. Na didática de Dewey, a pesquisa do real tem posição

49. REALE, Miguel. *Op. cit.*, p. 855.

50. BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, Boletim nº 241, São Paulo, 1959, pp. 350-351.

primordial, organizando toda a marcha da descoberta e redescoberta do conhecimento. Rui, como verificaremos no desenvolvimento de seus planos didáticos especiais para o ensino das ciências, do desenho, da língua materna etc., soube colocar a curiosidade da criança a serviço da descoberta e do aprendizado objetivo. Por isso, no nosso entender, com os elementos gerais sobre métodos de ensino, apresentados no seu plano de **Reforma do Ensino Secundário e Superior**, primeiro parecer publicado, em ordem cronológica, e, em seguida, as diretrizes especiais didáticas desenvolvidas no parecer sobre a **Reforma do Ensino Primário**, Rui ultrapassou os esquemas didáticos, ainda que então modernos, baseados apenas na impressão das imagens do mundo físico, que a psicologia sensualista empirista advogava. Rompendo com sua experiência de aprendizado baseada nas palavras, soube introduzir a presença do mundo físico na escola, ultrapassando os estreitos e limitados esquemas do método intuitivo. É o que tentaremos demonstrar nos capítulos seguintes, como provas das novas dimensões da originalidade e atualidade de muitas das proposições didáticas inseridas no contexto geral do pensamento pedagógico ruísta.

CAPÍTULO VII

Diretrizes didáticas baseadas numa concepção evolucionista e realista do conhecimento

1. Realismo no pensamento e na ação

Não se pode entender a conclusão anterior sem a análise do realismo da obra e da atividade criadora de Rui. Assim, Luiz Delgado, um dos mais argutos intérpretes do pensamento e da ação do baiano notável, comenta com acerto e propriedade:

“Bastaria acompanhar a série de previsões de Rui Barbosa sobre os nossos problemas para se ver — como veremos um pouco de passagem — o seu autêntico realismo (grifo nosso). Se o ‘senso do imediato’ não é uma limitação ao imediato mas uma apreensão de substâncias que nele e no passado e no futuro se revelam, ninguém mais o possuiu do que Rui”⁵¹.

Demonstrando, em conseqüência, que Rui não foi um sonhador, um utopista, um pensador político e social inteiramente divorciado da realidade, observa ainda Luiz Delgado: “E é curioso observar desde logo (op. cit., p. 11) que a esse homem, cheio de ardores da juventude naquela época (a da redação dos ‘Pareceres’), e que depois da maturidade iria ser apelidado de sonhador e utopista, davam-se funções que reclamavam senso prático: ele é que redigiu, por exemplo, projetos de lei sobre a eleição direta e a libertação dos sexagenários”.

Esta mesma capacidade de identificação com o real foi demonstrada quando redigiu e fundamentou a primeira Constituição republicana e, mais tarde, sugeriu, na primeira campanha civilista, a reforma da mesma em face dos reclamos urgentes das classes sociais menos favorecidas, não atendidas no bojo do primeiro texto constitucional.

Esta capacidade de se identificar com o real e a consciência crítica das correções a serem introduzidas na realidade, as quais nunca foram compreendidas por muitos críticos afoitos e simplistas da obra e do pensamento do baiano ilustre, posteriores ao movimento

51. DELGADO, Luiz. *Rui Barbosa*, Livraria José Olympio Editora, 1945, p. 81.

modernista de 1922, terão inevitavelmente que repercutir no estabelecimento das diretrizes e sugestões didáticas dos “Pareceres”.

2. Aspectos novos da metodologia geral pedagógica de Rui

O realismo pedagógico de Rui, que se identifica com a grande tradição pedagógica iniciada por Comênio, continuada por Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Fröbel, na esfera mais especificamente das suas cogitações didáticas, se sobressai, sobretudo, quando ele considera fundamental a **reforma dos métodos e a da formação profissional dos docentes**, uma e outra condicionadas por um desejo de progresso contínuo do aluno, da escola e da sociedade. Do aluno principalmente, quando condiciona o seu progresso à modificação da consciência do escolar diante do maior dos espectros da vida intelectual criadora: a **rotina pedagógica**.

“**Reforma dos métodos e reforma do mestre**”: eis, escreve Rui no Capítulo VII, V. II, de seu “Plano de Reforma do Ensino Primário”⁵², numa expressão completa, “a reforma escolar inteira: eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas — a rotina pedagógica”.

“Cumprir renovar o método”, acrescenta a seguir, “orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir **criar** o método, porquanto o que existe entre nós usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões com amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar ‘o divino prazer de conhecer’ (Santo Agostinho — nota de Rui), a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola como flor que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada”.

Nos fins do século XIX, tanto na Europa como na América do Norte, surgiu uma insatisfação geral com os sistemas correntes de

52. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, 1946, p. 33 e segs.

ensino. Muitas causas foram apontadas pelos historiadores e filósofos da educação contemporânea. Dentre elas, as quais não foram estranhas ao pensamento pedagógico de Rui, a enorme expansão do conhecimento científico, a intensificação das concepções políticas nacionalistas, o conflito entre as várias filosofias da educação e o fenomenal impacto da teoria da evolução biológica. Depois de 1850, aproximadamente, as ciências biológicas e físicas tornaram-se os principais focos de atenção, de preferência à tradicional cultura humanística. Nomes imortais ligados a esta nova era, como Charles Darwin, Herbert Spencer e Thomas Henry Huxley, todos ingleses, dão ao novo ponto de vista científico sua contribuição, afetando radicalmente as concepções básicas dominantes na educação. A revisão das idéias pedagógicas foi exigida, pressionada, por outro lado, pelas novas necessidades da civilização industrial. Novas teorias de psicologia e educação, numa base naturalista, foram conseqüência da nova concepção da natureza do espírito e de sua posição na ordem das coisas e da vida. Foi, então, possível uma explicação quanto ao lugar da infância no esquema geral do universo, da vida e da escola.

A idéia de que a criança possui maneiras peculiares de ver, pensar e sentir, a sua liberdade de ação e de pensamento na escola, o papel do professor que deve se reduzir a pôr ao alcance do aluno os estímulos de que este necessita, todas essas idéias e outras não menos revolucionárias já haviam sido formuladas, ou pelo menos entrevistas, por filósofos e educadores do passado. Mas esses protestos surgiram, de modo mais profundo, quando enraizados em acontecimentos históricos e sociais. Assim, por exemplo, a Revolução Francesa, a derrota de Jena em 1806 provocaram novas orientações pedagógicas. O mesmo acontece em épocas mais recentes, depois da Segunda Guerra Mundial, com suas profundas conseqüências nas áreas econômica e política da vida contemporânea. E em todas as épocas da História houve educadores, filósofos, moralistas, psicólogos, políticos que tomaram consciência dos defeitos do sistema pedagógico estabelecido. Rui, como notável representante da intelectualidade mais avançada e progressista de sua classe social, soube, com sentido antecipador, apanhar um processo geral de renovação educacional que se desenvolvia tanto na Europa como na América e que tendia a modificar, em profundidade, a estrutura e os processos didáticos habituais de ensino e educação. Compreendeu-o e procurou levá-lo à prática.

Em razão disto, não podemos concordar com o comentário geral de J. R. Moreira⁵³ sobre a obra pedagógica de Rui. Embora reconhecendo a constante preocupação com o problema do método de ensinar em todo o pensamento pedagógico ruiano e, ao mesmo tempo, tendo destacado a influência “não pequena” que se “iria sentir ainda depois de 1910 na organização do ensino primário em vários Estados”, J. R. Moreira caracteriza a obra pedagógica de Rui Barbosa como obedecendo a uma “**orientação nitidamente intelectualista**” (grifo nosso), afirmando ainda que era “um idealista platônico, que pretendia formar o homem principalmente pela instrução intelectual, isto é, não fugia ao preceito herbartiano da educação pela instrução”.

Nada mais falso. Senão, vejamos.

Foi demonstrado que, nas esferas jurídica e constitucional, Rui Barbosa esteve muito longe de ser romântico; liberal, fez-se chefe do primeiro movimento de revisão constitucional na primeira e memorável campanha civilista, demonstrando grande sensibilidade para os problemas contemporâneos, traduzidos realisticamente na apresentação de sua plataforma eleitoral, através da qual defendia, dentre outras reivindicações, a inclusão de itens sobre a questão social, representada pelas exigências das classes operárias urbanas sobre a necessidade de melhores relações jurídicas nas condições de trabalho nas fábricas.

Em consonância com essa faceta do seu **realismo**, mostramos alguns aspectos de sua metodologia geral, toda ela impregnada de uma visão objetiva, dinâmica, realística da vida escolar.

De fato, existem muitos traços da pedagogia de Herbart no pensamento pedagógico ruiano. O pensador alemão, chamado com justa razão “o pai da psicologia moderna” e também o criador e primeiro grande sistematizador da moderna ciência da educação, influenciou realmente as idéias educacionais pedagógicas de Rui Barbosa, tão bem informado das últimas conquistas educacionais de seu tempo. Particularmente, na colocação dos objetivos básicos da educação em termos de moralidade, isto é, abrangendo a realização das idéias fundamentais de **liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição**, verifica-se a presença do pensamento herbartiano. Mas, a nosso ver, o que efetivamente iria predominar no pensador político e social brasileiro seria a importância do procedimento positivo, científico e experimental que Herbart propugnava em edu-

53. MOREIRA, J. Roberto. *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, INEP, Rio de Janeiro, 1955, p. 51.

cação, para que a mesma produzisse profundos efeitos sobre a vida e felicidade humanas, escolhendo, assim, uma posição intermediária entre o racionalismo e o empirismo. Nesse sentido, Rui vai também insistir, como o grande realista sensorial moderno que o foi Herbart, na necessidade indispensável da percepção sensorial para a clareza do pensamento. Entretanto, convém insistir, nunca poderia colocar-se num **platonismo** ou **intelectualismo estéril**. Rui soube entender que o sentir e o **querer** não são meramente funções secundárias derivadas do processo de elaboração de idéias: conforma-se com Herbart, para o qual “a história natural da vida moral da raça fornecerá o esquema para o desenvolvimento da vida moral do indivíduo”. Rui, isto sim, soube assimilar as concepções evolucionistas fundamentais e teve, ao mesmo tempo, a idéia clara da integração dos processos ideativos e da vontade humana. A análise sistemática e crítica do capítulo “Métodos e Programa Escolar”⁵⁴ de sua “Reforma do Ensino Primário” comprovará estas assertivas.

A doutrina do progresso em Rui se confunde com a noção concomitante de perfectibilidade e dela ser obtida por intermédio de razão.

3. Renovação dos métodos e programa escolar

Defendendo a tese geral de que, sendo os métodos adequados, o currículo poderia ser cumprido, Rui tem a oportunidade de traçar as características de sua **metodologia geral**.

Lembrando que o homem é o “resultado moral do cérebro que a educação lhe formou”, Rui discute as duas teses, **espiritualista** e **a materialista**, sobre a natureza do pensamento, para concluir que do “mesmo modo que um estômago arruinado não se presta a digerir, um cérebro arruinado não se presta a pensar”⁵⁵. Sendo assim, os métodos dominantes estão em oposição com as exigências básicas das condições fisiológicas do pensamento, desse “órgão admirável, o maior assombro da criação orgânica: o cérebro”. Todo o ensino dominante constringe a liberdade das suas funções, limita a expansão natural das suas forças, que germinam na infância naturalmente. Tal influência daninha da escola representa “um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento”. Daí o primeiro grande caráter dessa “pedagogia desnaturada e homicida”, que é a “cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória”⁵⁶.

54. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, *op. cit.*, p. 34 e segs.

55. *Op. cit.*, p. 34.

56. *Ibidem*, p. 36.

“Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, **num método racional (grifo nosso)**”, aspecto já suficientemente estudado aqui.

Dentro da reforma geral do ensino, oferece Rui imenso e permanente interesse pela erradicação do **método memorístico**, que automatiza, “a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material”⁵⁷. Por ele, o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro e industrial nos hábitos de uma reprodução estéril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata” — acrescenta ainda Rui Barbosa, em estilo tão atual quanto o é seu conteúdo — “como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inertemente plástica, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as reter na mente, que mais pronta e exatamente as desobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe”.

Cumprir observar que houve, de sua parte, preocupação, como intelectual progressista e avançado de sua classe social, em colocar o **problema do método de ensinar** no terreno dos fatos positivos e proceder por observação e raciocínio experimental, atitudes tão estranhas à vida intelectual brasileira de seu tempo. Assim, procura investigar “a situação real das coisas no município neutro” e verifica que teve o “desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque”. “Por via de regra”, relata logo a seguir, “os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade, a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados — num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio”.

Para comprovar, mais objetivamente tais conclusões, enumera a forma de ensino do **catecismo** nas escolas municipais, que demonstra “a inépcia na escolha do manual, o cativo doloroso do mestre ao formalismo do compêndio, a inconsciência automática do aluno”⁵⁸.

57. *Ibidem*, p. 37.

58. *Op. cit.*, *ibidem*, p. 39.

Analisando um livro recente de **Leitura** para o curso primário, aponta a linguagem ininteligível para o aluno adotada, logo à primeira lição do livro. Em relação ao ensino das **ciências naturais**, demonstra um terceiro exemplo da impropriedade didática, de forma e conteúdo, no ensino elementar, enumerando trechos⁵⁹ que mais seriam indicados para um curso superior de formação de químicos. Mais adiante, relata a situação do ensino da **História** e o papel dos “questionários”, tão terrivelmente combatidos pela didática contemporânea, para concluir judiciosamente: “O pasmo desta criança é o de todas as vítimas da educação mecânica, ao começarem a perceber, já tarde, os primeiros traços da realidade através das palavras convencionais e dos fatos desconexos aglomerados a esmo na inteligência nascente”⁶⁰.

Fixadas essas características da metodologia geral dominante, como sua “exclusiva soberania”, onde a “memória do menino é submetida à ação direta dos textos do compêndio, como a lâmina de uma fotogravura aos raios do sol”, Rui propugna a renovação geral do método que “lavra como peste da escola ao liceu, do liceu às faculdades, o qual passa da cartilha aos pontos de exame, dos pontos de exame às apostilas acadêmicas”⁶¹.

Em rebelião franca, portanto, com esse estado de coisas, vai fundamentar sua **metodologia geral** de ensino, onde se integram, dialeticamente, todos os componentes já apresentados no presente trabalho — sua formação familiar, sua experiência intelectual, sua condição social de elemento notável de uma classe em processo de ascensão social e política na vida brasileira. As linhas básicas de sua metodologia geral, como aspecto nuclear de sua poderosa **consciência didática**, talvez a primeira grande figura de nossa história educacional, tomam, como ponto de partida, as atividades mais espontâneas da criança em cada época de seu crescimento. São suas as afirmações esclarecedoras: “A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza”.

59. “Os produtos gasosos que precedem e acompanham as erupções são: no período mais ativo, *clorureto e sulfato de sódio*, depois carbonato e clorureto de *ammonium*; decrescendo a atividade, *óxido de carbono, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado*, que se decompõem, produzindo o enxofre, e constituindo assim as *sulfatras*. Finalmente, *ácido carbônico e água*.” Ibidem, p. 42.

60. Ibidem, p. 44.

61. Ibidem, p. 46.

“Qualquer dos assuntos do programa vigente, a leitura, a escrita, a gramática ou o cálculo elementar, constitui de per si, lecionados como hoje se lecionam, um alimento indigesto, um fardo intolerável às funções da nutrição intelectual na criança. Por quê? Porque nem na organização de programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza” (grifo nosso) ⁶².

“Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional.”

“As faculdades desenvolvem-se no indivíduo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem que o adiantado grau de desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da inteligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados do seu desenvolvimento” ⁶³.

O professor Lourenço Filho assinala, no belo trabalho sobre a pedagogia de Rui ⁶⁴, que “nesse trecho expunha Rui o princípio cardinal de sua metodologia, o do respeito à natureza e o da compreensão evolutiva, na fórmula da lei biogenética com que, inspirando-se, é certo, em Pestalozzi, em Fröbel, em Bain e Spencer, adiantou-se de vários anos ao americano Stanley Hall, e de alguns decênios ao suíço Ferrière”. Mas salienta em outra parte, à p. 55, que “Rui se avantajou, por alguns aspectos, aos próprios autores que cita, quando os comenta ou resume”. E conclui o mestre Lourenço Filho, sobre os fundamentos do método propugnado por ele: “Em consequência, todo o conteúdo do ensino do jardim da infância à universidade deveria ser de caráter científico”, e é por esta influência da ciência que Rui alega “também ao ensino ativo” (grifo nosso). “Será preciso deixar que o aluno experimente, deixar que chegue a convicções que resultem de sua própria experiência: a liberdade esclarecida pela verdade” ⁶⁵, que prenunciam uma concepção didática precursora do **ativismo pedagógico** e que a teoria pragmática irá desenvolver e ampliar, nos começos do século XX, na América do

62. Ibidem, p. 51.

63. Ibidem, p. 51.

64. LOURENÇO FILHO, *op. cit.*, p. 34.

65. LOURENÇO FILHO, *op. cit.*, p. 55.

Norte, com a obra pedagógica e filosófica de J. Dewey e seus seguidores⁶⁶.

66. Para se ter uma idéia da atualidade do pensamento ativista, pragmatista e instrumentalista que está subjacente à didática dos "Pareceres", seria interessante correlacionar as afirmações de Rui com o Artigo IV — A NATUREZA DO MÉTODO DO CREDÓ PEDAGÓGICO, de J. Dewey:

"I believe that — the question of method is ultimately reducible to the question of the order of development of the child's powers and interests. The law for presenting and treating material is the law implicit within the child's own nature. Because this is so I believe the following statements are of supreme importance as determining the spirit in which education is carried on:

— the active side precedes the passive in the development of the child-nature; that expression comes before conscious impression; that the muscular development precedes the sensory; that movements come before conscious sensations; I believe that consciousness is essentially motor or impulsive; that conscious states tend to project themselves in action;

— the neglect of this principle is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive, receptive, or absorbing attitude. The conditions are such that he is not permitted to follow the law of this nature; the result is friction and waste".

(DEWEY, John. "My Pedagogic Creed", em *Education Today*, G. P. Put Nam's Sons, New York, 1940, p. 12.)

CAPÍTULO VIII

Aspectos do positivismo e da educação integral no método de ensinar e na organização dos programas As primeiras matérias de ensino

Estabelecidas as premissas metodológicas gerais, baseadas nas “indicações da natureza”, no “curso natural da educação evolutiva”, Rui, após citar Rabelais, quanto ao seu ensino, defende o princípio do ensino integral “formulado pela filosofia positiva”⁶⁷. Acrescenta que “é o norte a que deve tender a reorganização da escola. **O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade; releva, portanto, juntar na composição do seu espírito os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano**”⁶⁸.

Mas essa instrução integral não tem por fim, esclarece Rui, fundamentando-se em T. H. Huxley, “armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas, acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo...”

E conclui, repisando as diretrizes fundamentais de sua metodologia pedagógica, que, quanto aos programas, o que cumpre fazer “é repudiar absolutamente o que existe e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, **que os atuais programas invertem**” (grifo de Rui Barbosa).

A racionalidade deste critério estaria, pois, na “educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem

67. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, *ibidem*, p. 57.

68. A propósito das simpatias de Rui Barbosa pelo positivismo, o trabalho do professor Miguel Reale, citado nesta tese, e a recente publicação do sr. Ivan Lins sobre *História do Positivismo no Brasil*, Brasileira, V. 322, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1964, particularmente o Capítulo VI, “Rui Barbosa e o Positivismo”, esclarecem suficientemente esse aspecto até então desconhecido da personalidade do político e publicista baiano, no período de 1875 a 1890.

as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie”⁶⁹.

Qual seria, nesse sentido, então, a ordem hierárquica das matérias de ensino no curso primário que atenderia às suas concepções didáticas? Surpreendentemente, Rui Barbosa se antecipa, insistimos novamente, de modo revolucionário, a muitos anos de seu tempo.

Integrando-se nas atuais concepções oferecidas pela psicologia evolutiva ou genética, estabelece que a primeira necessidade experimentada “na infância do indivíduo e na da humanidade é a da mais plena satisfação da vida física”; daí, conseqüentemente, numa feliz integração de seus fins e meios pedagógicos, propôs Rui, de modo geral, o início do **programa escolar pela ginástica, música e canto.**

“Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.”

Portanto, podemos discernir duas idéias interessantes na exposição final de sua metodologia didática, que traduzem, com grande atualidade, o rompimento com formas antiquadas e assentadas sobre o ensino elementar. A primeira, quando exige o respeito à natureza espontânea da atividade sensório-motriz da criança, através do ensino inicial da **ginástica**, da **música** e do **canto**; a segunda, importantíssima, a nosso ver, quando critica o ensino da **leitura** e da **escrita**, propondo que o **desenho** deva preceder a **escrita**.

Diz, afirmativamente: “ora, o homem escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita. Há, porém, uma aquisição que na ordem do desenvolvimento humano precedeu a leitura: é a imitação plástica e gráfica das formas. Já na Idade da Pedra o homem debuxava formas animais, representava pintorescamente cenas de caça. Tudo, porém, demonstra que ele ainda não adquirira a arte de fixar e transmitir os pensamentos pela escrita. A mesma escritura primitiva, puramente ideográfica, representando idéias abstratas por meio de imagens sensíveis, pressupunha a arte de figurar as formas visíveis das coisas. Do ideografismo puro passou a humanidade, por uma escala de transições imensas, à escrita fonética, à escrita silábica, até chegar, enfim, à escrita alfabética, última expressão de um longo processo. Na progressão natural, portanto, o desenho há de preceder a escrita”⁷⁰.

69. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, *ibidem*, p. 62.

70. *Ibidem*, p. 64.

Eis aí o seu **método racional**, que se identifica com as modernas sugestões didáticas para iniciação da criança no domínio da linguagem escrita⁷¹. Racional e psicológico, porque coloca o **desenho** e a **“modelação”** no programa escolar primário antes da **escrita** e esta antecedendo a leitura.

Realmente, parece ser mais fácil e ao mesmo tempo perigoso querer modernizar um pensador pedagógico de fins do século passado e tentar discernir nele muitas das correntes pedagógicas ou psicológicas contemporâneas. Entretanto, considerada a permanência inglória de muitos hábitos rotineiros e de flagrantes diretrizes metodológicas ultrapassadas nos programas de ensino para o curso primário, quase todas elas do conhecimento público, impõe-se, a bem da verdade, a procura e a determinação dos aspectos positivos e atuais da consciência didática do notável baiano, principalmente pelo sentido renovador que elas representam ainda para o progresso da escola primária brasileira. Esse é o exato sentido moral de nossas preocupações críticas.

Integrando-se na educação positiva, mais uma vez, Rui finalmente propõe: a inclusão do cálculo elementar, pois constitui a “primeira aquisição científica da humanidade” (citando Ch. Mismar) “e ensinado não de modo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares, mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações **concretas**”⁷²; o ensino do **idioma nacional**; a **cultura do sentimento moral**; e a **ciência elementar**.

Examinemos no capítulo seguinte como se desdobram, de forma coerente com sua ideologia renovadora, as normas e preceitos didáticos, agora mais especiais, para cada matéria de ensino do currículo escolar primário.

71. Ibidem, p. 64.

72. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, ibidem, p. 65.

CAPÍTULO IX

O ensino da ginástica, da música e do canto na escola primária

1. Introdução

A maneira de trabalhar de Rui reflete-se na indagação da importância das matérias de ensino propostas no currículo da escola primária. Com impressionante e multifária fonte de informação bibliográfica, que teve repercussão internacional⁷³, chegando o professor Lourenço Filho a apontar 275 fichas em todos os "Pareceres", vai-se demorar na análise do ensino das matérias fundamentais do currículo escolar primário.

A técnica de exposição indica o pensador social e político, o reformador atualizado e em sintonia com as correntes mais progressistas e modernas de educação do seu tempo. Inicialmente, destaca a importância para o aluno da inclusão das disciplinas; em seguida, documenta seu valor pela importância dada nos principais centros mundiais; finalmente, esclarece seu real programa de ensino. Considerando o destaque enorme que deu ao ensino de desenho e seu papel na formação integral da criança e do jovem, bem como o significado do desenho industrial e suas diferentes aplicações práticas, resolvemos deixar este importante assunto para o próximo capítulo. Quer nos parecer que suas concepções sobre a significação pedagógica do ensino de desenho e a consciência crítica que tinha do extraordinário papel instrumental e técnico desta matéria na organização de seu plano de reforma educacional constituem o ponto nuclear das teses que estamos sustentando neste trabalho. Em outras palavras, objetivam, de modo claro, as bases reformistas e progressistas de todo o seu pensamento pedagógico, político e social no período pré-republicano, as quais só vão encontrar paralelo no autor

73. Conforme nos informa Américo Jacobina Lacombe, à p. XV do prefácio que escreveu ao tomo I da "Reforma do Ensino Primário", *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. X, tomo I, o "Annuaire de Legislation Étrangère", publicado pela Societé de Legislation Comparée, declarou: "chacun de ces projets est précédé d'un long et intéressant rapport; jamais des travaux aussi considérables, à tous les points de vue n'ont été présentés aux chambres".

de “A Província” (de 1870), Tavares Bastos, pioneiro de uma série de reformas que se orientavam no sentido de transformar o Brasil num país adiantado, de características capitalistas. Abolicionista como Rui, Tavares Bastos (1839-1875) propunha que se enviassem à Europa negros libertos para aprenderem indústrias, artes e ofícios. Defendeu a instrução gratuita e obrigatória e propugnou pelo ensino profissional.

2. Ensino da ginástica

Sem entrar propriamente na apresentação específica dos métodos de ensino da ginástica, entretanto, Rui fez uma demonstração impressionante de caráter cultural e informativo sobre o ensino da ginástica nas escolas primárias, secundárias e de nível superior da maior parte dos países europeus e da América do Norte. Firma sua posição no sentido de ser instituída uma seção especial de ensino da ginástica a ambos os sexos em cada escola normal, de ser exigida aula de educação física no curso primário como matéria de estudo “em horas distintas das do recreio e depois das aulas” e, por fim, a necessária equiparação, “em categoria e autoridade”, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

As razões que fundamentam tal iniciativa do projeto remontam à tradição grega, às palavras de Montaigne e de Rabelais: a educação física tem um sentido moralizador, individual e prepara fisicamente a criança e o jovem para a reconstituição do povo, “cuja virilidade se depauperava e desaparece de dia em dia a olhos vistos”.

3. Ensino da música e do canto

Como todo reformador educacional, aponta as falhas do ensino ou a ausência de ensino das matérias de sua preferência ideológica. Assim, a “cultura vocal nas escolas” está por ser criada. Tão importante, a um tempo, para a educação física e a educação moral, as tentativas sobre o ensino do canto que existem são “desconexas, insignificantes, sem permanência, sem método⁷⁴, sem sistema, sem organização, sem base na preparação do mestre, são de uma grosseira rudimentar e de uma inutilidade completa”.

Em seguida, segundo sua maneira de trabalhar, documentando-se na experiência de outros países, principalmente Alemanha, Suíça, Suécia, França, Holanda e América do Norte, releva a importância moral e intelectual dessa parte da educação e a necessi-

74. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, “Reforma do Ensino Primário”, *op. cit.*, p. 99.

dade de sua introdução obrigatória na escola popular e nas escolas normais. “É o que faz o projeto”, escreve Rui, à p. 104 do V. II de sua “Reforma do Ensino Primário”, a cuja edição já nos reportamos, estabelecendo, imperativamente, nesses cursos, não só “o estudo da arte, que ritma a voz e educa o ouvido humano, como a aprendizagem de um instrumento que habilite o mestre a praticar, na aula primária, o ensino do canto”.

Isto até hoje não se faz nas nossas escolas normais. A aprendizagem de um instrumento musical é realmente uma necessidade prática de grande interesse para a futura atuação profissional dos alunos normalistas. Só assim, esclarece Rui, o canto se “vulgarizaria por todas as escolas e pelo seio do povo”, citando uma autoridade europeia do seu tempo, Braun.

As indicações didáticas, baseadas nesse último autor, estariam contidas na utilização do **harmônio** para as mulheres e do **violino** para os homens, sendo que este último é o “instrumento por excelência para as lições de canto. . . O ensino da música vocal praticado nas escolas normais de mestres não terá eficácia nunca em relação às escolas primárias enquanto as normalistas não aprenderem violino. Nas escolas primárias o método por audição é o único possível. Ora, o instrumento mais conveniente para formar a voz dos meninos é o violino. O soar desse instrumento é o que mais analogia oferece com a voz humana e apresenta a vantagem de um acompanhamento singelo por meio de acordes”⁷⁵.

A conclusão da orientação didática a ser seguida no ensino da **música** e **canto** reflete bem o sentido universalista e popular da consciência didática do pensamento ruísta.

Modernamente, a didática mais atualizada do ensino da música prevê o emprego, por parte da criança da escola primária, de instrumentos musicais. Só assim ela terá a oportunidade de conhecer as suas características e o som de cada instrumento. Mas os instrumentos musicais deverão ser mais simples e mais adequados à natureza física e psicológica do escolar. Instrumentos oferecidos pela tradição folclórica brasileira (berimbau, flautim, chocalho, cuíca, apito etc.) podem propiciar a formação de bandas rítmicas, cujo funcionamento deverá respeitar a capacidade criadora e espontânea da criança. A vulgarização do ensino da música se torna mais fácil, ampliando-se as imensas possibilidades de participação e integração das crianças nas atividades musicais e de canto, através da experiência direta, livre, sem o conhecimento teórico e abstrato da música.

75. Ibidem, p. 104.

CAPÍTULO X

O ensino de desenho e sua importância na obra pedagógica de Rui

Confluência dos seus ideais filosóficos e de suas mais caras concepções pragmáticas de política, o **ensino de desenho**⁷⁶, para Rui Barbosa, e, da mesma forma, as suas ponderações sobre as “Lições de Coisas”⁷⁷ se fundem, harmoniosamente, dando corpo às mais inconfundíveis características de sua consciência didática.

76. O professor Lourenço Filho já destacara a singular preferência do ensino de desenho na obra pedagógica ruísta. Considerando essa disciplina no contexto geral do pensamento pedagógico do baiano ilustre, como “*plano de interseção*” das suas idéias pedagógicas, Lourenço Filho apresenta os principais objetivos a serem alcançados pelo ensino do desenho, distribuídos em dois níveis fundamentais: no *domínio material*, Rui procuraria, pelo desenho, ensinar “a ver, a pensar, a comunicar, a produzir; no *domínio espiritual*, ensinaria a encarar a vida, a inventar, a libertar a mente” (“Roteiro para Estudo da Obra Pedagógica de Rui”, p. 87 e segs. da obra *A Pedagogia de Rui Barbosa*, de 1954, anteriormente citada aqui).
77. Tendo tomado conhecimento, através do seu primo e dedicado amigo, Dr. Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, em 1879, das novidades pedagógicas européias, e ao mesmo tempo, graças ao interesse da professora Leslie, do então Colégio Progresso, do Rio, ou ainda as referências elogiosas encontradas nas suas leituras do pedagogo Ferdinand Buisson, o certo é que Rui se empolgou pelas doutrinas inspiradas nas idéias pestalozzianas sobre a orientação didática a ser seguida em todas as disciplinas do currículo primário. Era o ensino intuitivo pregado por Pestalozzi, Fröbel e Herbart e que se corporificaria no guia didático que se convencionou chamar de “*Lições de Coisas*”.

Tal movimento, que representou verdadeira revolução pedagógica de ensino e nos currículos escolares então predominantes na Europa e nos Estados Unidos, veio ter, especialmente na obra do educador americano Norman Allison Calkins, intitulada “Primary Object Lessons”, a sua maior consagração. Rui veio traduzi-la e adaptá-la da 40ª edição americana, mas, na realidade, da 18ª edição, sob o título em português de “Primeiras Lições de Coisas”, em 1886. Corresponde, cronologicamente, ao “primeiro mais extenso trabalho de educação” de autoria de Rui, mas, pela data de publicação, o último. Embora publicada com atraso, “Lições de Coisas”, na opinião autorizada do professor Lourenço Filho, “vinha com admirável oportunidade e sua divulgação iria concorrer em muito para a consolidação das idéias que então se agitavam, de passagem do ensino formal, meramente de palavras, para o da observação e mais refletida atividade por parte dos alunos, ou, como diria Rui no

Para perfeito entendimento desta conclusão, é necessário o estudo crítico principalmente de dois atualíssimos trabalhos de Rui sobre o ensino e as finalidades do **desenho** na escola e na sociedade. São eles: o § 3º — **Desenho. Escola Normal Nacional de Arte Aplicada**, incluído na “Reforma do Ensino Primário”, e o discurso pronunciado sobre o **Desenho e a Arte Industrial**, em 23 de setembro de 1882, por ocasião da homenagem do Liceu de Artes e Ofícios ao Conselheiro Rodolfo E. de Souza Dantas, amigo de Rui. Foram escritos num período agitado da vida parlamentar do tribuno, ocasião em que os seus discursos consubstanciavam seu franco e agressivo liberalismo, reprovando as falhas dos governos e propugnando arduamente pelo maior cultivo intelectual do País. O segundo relatório a esse respeito, apresentado pelo então ministro Rodolfo E. de Souza Dantas, em 1882, inteiramente redigido por Rui, advoga veementemente a instrução pública, “a mais absorvente preocupação dos governos e dos povos”, que se achava, no Brasil, “alheia às idéias e às verdades que hoje dominam este assunto”. Daí a pregação de um programa radical, “**substituindo quase tudo que existe por uma organização nova e seriamente reparadora**”⁷⁸.

Nesse famoso relatório, o pensamento ruísta, e mais especialmente suas preocupações didáticas, são admiravelmente sintetizados com aquelas características, já assinaladas, que contrariavam a didática tradicional dominante que ele verberava candentemente. São idéias que antecedem os famosos “Pareceres” sobre a “Reforma de Ensino”, mas denunciadoras da unidade indestrutível de seu pensamento e de sua permanente preocupação didática; depois, muito mais evidentes nos dois trabalhos sobre **Desenho e a Arte Industrial** e o **Ensino de Desenho e a Escola Normal de Arte Aplicada**, agora sob nossa atenção crítica.

Preliminares

Inicialmente, devemos observar que para Rui toda reforma sincera, em matéria de educação, depende de três modificações básicas no sistema de ensino:

preâmbulo com que apresentou o livro, ‘o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga’” (Rui e as “Lições de Coisas”, p. 71 e segs., — trabalho incluído em *A Pedagogia de Rui Barbosa*, 1954, de Lourenço Filho).

78. “Discursos e Trabalhos Parlamentares”, em *Obras Completas*, V. IX, 1882, tomo II, p. 159. MEC, Rio de Janeiro, 1948.

- a) da introdução na escola da prática da cultura física;
- b) da necessidade da cultura científica;
- c) e, finalmente, da cultura artística.

Nesse sentido, escreve Rui: “Ora, o cérebro⁷⁹ não é senão a resultante da evolução geral da vida do indivíduo: só por uma boa musculatura, um sangue normal e uma enervação bem equilibrada se pode assegurar ao homem a faculdade de pensar sã, intensa e desembaraçadamente. A imaginação, a observação e a execução, essas três faculdades que o desenho promove (grifos nossos), alimenta e multiplica, não são faculdades de luxo, cuja educação se deixe ao arbítrio de pais mal esclarecidos; são, pelo contrário, as mais usuais, as mais práticas, as mais indispensáveis de todas as faculdades nas competências da vida entre indivíduo, entre nação e nação. Delas e, portanto, do ensino escolar, universal, imperativo do **desenho ornato, do desenho de indústria, depende toda a prosperidade industrial do país**” (todos os grifos são nossos).

Estão aí as bases do seu pensamento pedagógico em relação às finalidades do desenho e o seu papel na prosperidade econômica e social da Nação. A coerência, nunca desmentida em outros e posteriores escritos pedagógicos, demonstra novamente o que vimos assinalando nos trabalhos educacionais de Rui: sua integração total com as melhores correntes renovadoras dos hábitos educacionais dominantes e sua integral consciência reformadora, adequada à sua condição de representante típico do pensamento progressista da classe média em ascensão e que desejava modificar o seu **status quo**, com abertura de novas condições de vida, de liberdade e de progresso material da Nação.

O desenho e a arte industrial

No histórico discurso sobre o **Desenho e a Arte Industrial**, Rui encarna melhor o pensamento reformador e progressista que estamos insistindo em demonstrar como existente, desde o início da presente tese.

Senão, vamos demonstrar mais uma vez o que afirmamos. O próprio **Liceu de Artes e Ofícios** encerra, para Rui, a “fórmula mais precisa da educação popular, e a educação real do povo é a educação da nação”⁸⁰. O **Liceu** representaria a encarnação mais eficaz do movimento democrático e renovador da escola brasileira. E vai

79. “Discursos e Trabalhos Parlamentares”, em *Obras Completas*, V. IX, 1882, tomo II, p. 163.

80. *Ibidem*, p. 239.

demonstrar, assim pensando, como a arte e sua aplicação ignoraram o grande público e o operário.

A exposição de Londres de 1851 — chama-nos a atenção — foi o começo da nova era, quando os ingleses compreenderam que para a reabilitação dos produtos industriais era necessária uma **“reforma radical do ensino do desenho em todas as escolas”**. E a fizeram, rápida e objetivamente. Onze anos bastaram para uma revolução na indústria inglesa, o que obrigou a Alemanha, a França e a Áustria a acompanharem as medidas tomadas pela Inglaterra. O ensino do desenho mudou esses países, donde a conclusão de Rui: “Hoje o ensino popular do desenho, que em si encerra a chave de todas as questões e de todos os destinos no domínio da arte, é, entre todas as nações cultas, um fato total ou parcialmente conservado. Já se pode escrever que esse **desideratum** fixa em si a **grande preocupação dos nossos dias** ⁸¹, pois interessa ao comércio e à indústria de qualquer país que não queira ser permanentemente tributário”.

Daí o trecho candente: “Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir esses povos do manto da opulência comercial? O **desenho**, senhores, unicamente essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o **Kindergarten** até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. **Um quarto de século** bastou-lhe para revolucionar assim as idéias e produzir na face das maiores nações essas estupendas mudanças” ⁸².

De acordo com esses objetivos, as conseqüências didáticas se complementam, quando afirma: “Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto”. É grande objetivo da arte aplicada, ao mesmo tempo que deve estar ao alcance dos humildes e dos pobres.

Mas, no nosso País, ainda não se começava a “cuidar deste interesse, vital para a importância política do Estado e para o sossego interior da República. Achamo-nos ainda no período de sermos dirigidos pelas trevas” ⁸³. E investe contra a parcimônia, a precariedade dos recursos financeiros postos pelo Estado a serviço

81. *Ibidem*, p. 243.

82. *Ibidem*, p. 246.

83. *Ibidem*, p. 254.

da educação popular: “Não se convencem de que a instrução não tem preço”, brada Rui.

A solução do problema industrial brasileiro deveria se ligar à **criança pela educação industrial**, traço vigoroso de seu pensamento pedagógico renovador.

Assim esclarece o seu ponto de vista, ainda tão desconhecido dos detratores apressados da sua obra e do seu pensamento: “**Mas somos uma nação agrícola. E por que não também uma nação industrial? Falece-nos o ouro, a prata, o ferro, o estanho, o bronze, o mármore, a argila, a madeira, a borracha, as fibras têxteis? Seguramente, não. Que é, pois, o que nos míngua? Unicamente a educação especial, que nos habilite a não pagarmos ao estrangeiro o tributo enorme da mão-de-obra, e sobretudo da mão-de-obra artística. Raro é o produto utilizável, seja de mero luxo, seja de uso comum, em que o gosto, a arte, a beleza não constitua o elemento incomparavelmente preponderante do valor. Ora, como nós não produzimos senão matéria bruta, o preço da nossa exportação ficará sempre imensamente aquém da importação de arte, a que nos obrigam as necessidades da vida civilizada**”⁸⁴.

A solução dada pelo Liceu de Artes e Ofícios, em que pese ser para a educação profissional feminina, é a primeira iniciativa adequada para que seja resolvido o problema. “**Criar a indústria é organizar a sua educação**”, diz muito acertadamente Rui, e acrescenta: “**Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para esmolar, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros Estados**”.

Outra etapa importante para solução do momentoso e fundamental problema de nosso engrandecimento é a inclusão do **desenho** e da **modelação** como disciplinas obrigatórias nos planos de estudo do ensino brasileiro. Seria, portanto, para Rui, o começo da história da indústria e da arte no Brasil⁸⁵.

84. Ibidem, p. 254.

85. É interessante observar que somente por volta de 1930 um grupo de arquitetos do Rio de Janeiro apresentou nova formulação das relações da cultura artística com a indústria do País. Acreditavam, até aquela data, verdadeiro divisor histórico de nossa evolução social, que a utilização da produção industrial artística deveria ser feita em termos apenas artesanais. Daí a importância que adquiriu, por sinal, o *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo*.

Mas, a partir de 1930, aqueles arquitetos, liderados pelo criador de Brasília, Lúcio Costa, não só valorizaram certos aspectos industriais, como fizeram da tecnologia o ponto de partida para suas proposições criadoras, modificando os desenhos de móveis e outros equipamentos de habitação, em linha de produção industrial. Desenhar objetos passou a ser a organização do gosto e

Impõe-se, conclui Rui, “semear o desenho imperativamente nas escolas primárias, abrir-lhe escolas especiais, fundar para os operários aulas noturnas desse gênero, assegurar-lhe vasto espaço no programa das escolas normais, reconhecer o seu professorado a dignidade que lhe pertence, no mais alto grau da escola docente, par a par com o magistério da ciência e das letras, reunir toda essa organização num corpo coeso, fecundo, harmônico, mediante a instituição de uma **escola superior** (grifo nosso) de **arte aplicada**, que nada tem, nem até hoje teve em parte nenhuma, nem jamais poderá ter, com academias de belas-artes — eis o roteiro dessa conquista, a que estão ligados os destinos da pátria. Não é uma aspiração do futuro: é uma exigência da **atualidade mais atual**, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instante. Só o não compreenderão os incapazes. Só o não compreenderão os incapazes de perceber a importância suprema da educação popular”.

A clareza, a precisão e a atualidade da linguagem traduzem não só os ideais e valores de sua pedagogia ativa, participante de uma concepção de progresso social, como também a identificação com as mais profundas aspirações daquela intelectualidade brasileira — que vimos destacando no corpo da presente tese — desejosa do progresso do homem e da sociedade brasileira, ao lado de outras vozes, como a de um Tavares Bastos que, muito antes, já assinalava a necessidade de uma série de reformas progressistas, como a da **instrução gratuita e obrigatória**, a do **ensino técnico profissional** e da criação de ampla rede de comunicações no País, ou a voz poderosa de Tobias Barreto, em luta contra as velhas e atuantes formas do obscurantismo intelectual.

Emparelhava-se, assim, ao lado de todos aqueles que no Brasil, no período das décadas de 1870 a 1890, preconizavam, no parlamento e na imprensa, a **abolição da escravatura**, a **proclamação da República** e a **instauração do capitalismo industrial** em lugar do escravismo semifeudal e agrícola. Evidentemente, cumpre-nos esclarecer, mais uma vez, que Rui, por sua formação intelectual e condições de experiência humana e situação social, apresentava no seu pensamento muitas debilidades e contradições, como acontecia,

da racionalidade das formas que correspondiam ao progresso da sociedade e à nova mentalidade. A necessidade de formação de desenhistas industriais se acentuou cada vez mais. Em 1962, o ensino de *desenho industrial* foi introduzido na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, compreendendo cinco anos do curso de Arquitetura. E, por fim, somente em 1963 foi fundada no Estado da Guanabara a *Escola Superior de Desenho Industrial*, velha aspiração de Rui Barbosa.

aliás, com muitos outros intelectuais de formação semelhante à sua. Mas eram debilidades e contradições mais próprias da classe média em formação e em processo de ascensão, que procurava compreender e impulsionar o papel da burguesia urbana, cidadina, de sua época, a qual, por sua vez, aspirava deter em suas mãos uma economia e uma política próprias às suas condições materiais e sociais. Na realidade, porém, era também ainda fraco esse impulso de dominação e posse do poder político e econômico por parte dessa mesma burguesia, impotente diante de forças sociais e históricas ainda poderosas como eram os grandes proprietários rurais, os monarquistas escravistas e a ação dos capitais ingleses no País.

De qualquer forma, porém, nos termos mais restritos e especiais de seus propósitos e ideais pedagógicos, Rui, neste memorável documento sobre o **Desenho e a Arte Industrial**, se conduziu como um intelectual progressista e um batalhador infatigável, que soube caracterizar a importância do desenvolvimento industrial do País sem apresentar as costumeiras distorções de sua personalidade, que chegou a granjear características de mito em certos setores da vida cultural brasileira; soube, enfim, na colocação dos fins a serem alcançados pela disciplina e as escolas de desenho industrial, compreender nossas próprias riquezas naturais e não deixou, sem quaisquer vacilações, de patentear seus imensos conhecimentos das ciências da natureza e da educação no que tinham de mais avançado no seu tempo, para fundamentar os ideais e os valores filosóficos e pedagógicos que propugnava ardentemente.

Mas, ao lado do vigor dessas proposições, Rui, concomitantemente, estabeleceu também as condições metodológicas para a organização de uma didática não-alienada daqueles propósitos mais altos. Era fundamental premunir-se contra um perigo ainda mais grave: quais seriam os rumos didáticos a serem seguidos? Vejamo-los, objetivamente, com suas próprias palavras, esclarecedoras, aliás, de consciência didática sem dúvida alguma atualíssima: **“Não se inaugure o desenho no currículo escolar sob o funesto espírito pedagógico de que é presa a instrução nacional entre nós. Somos um povo de sofistas e retóricos, nutrido de palavras, vítima do seu mentido prestígio, e não reparamos em que essa perversão, origem de todas as calamidades, é obra da nossa educação na escola, na família, no colégio, nas faculdades. O nosso ensino reduz-se ao culto mecânico da frase: por ela nos advêm feitas e recebemos inverificadas, as opiniões que adotamos; por ela desacostumamos a mente de toda ação própria; por ela entranhamos em nós o vezo de não discerni-la absolutamente à realidade, ou de não discerni-la senão através dessas**

nuvens, suscetíveis dos mais absurdos amálgamas e das configurações mais arbitrárias, em que a comédia de Aristófanos alegorizava a inanidade e as ilusões da escola dos sofistas no seu tempo. Se a índole dessa pedagogia, indigna de tal nome, invadisse o ensino artístico, antes nunca o houveramos lembrado! O desenho não é o produto de fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho” (grifos nossos).

Procura, pois, estabelecer as bases concretas e objetivas ao estudo do desenho que deverá obedecer à **classificação serial** que lhe é implícita. “Esterilizareis todos os vossos esforços, se vos não submeterdes à sucessão normal de suas fases”, afirma logo a seguir ⁸⁶. Só assim, cientificamente organizado, o ensino artístico rasgaria ao País “um infinito de riquezas econômicas e morais”.

Depois das diretrizes didáticas, os maiores bens, o aspecto democratizador da **educação industrial**, representado no “nivelamento crescente de distinções de classe entre os homens, não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais, que alongam dessa eminência as camadas laboriosas do povo, isto é, elevando a um plano cada vez mais alto a ação e o pensamento do operário”; o de facilitar a todas as classes, “debaixo do teto doméstico, num asilo santificado pelos hábitos de pureza, de modéstia, de contentamento, que o gosto, sob suas mais simples formas, derrama no ambiente e instila nas almas”; como a “democracia quase não existe entre nós, senão nominalmente”, afirma-o Rui, o ensino industrial inaugurará a iniciação das forças populares na obra política do Estado, “porque as forças populares, pela incapacidade relativa em que as coloca a ausência de um sistema de educação nacional, estão de fato mais ou menos excluídas do governo; outro bem: a arte “como a mais poderosa propagadora de paz”; finalmente, de todos os benefícios, “**a cultura artística, divulgada pela educação geral, acresce a ampliação imensa do mercado e a imensa dilatação do círculo dos apreciadores**” ⁸⁷.

86. “O Desenho e a Arte Industrial”, em *Obras Completas*, V. IX, 1882, tomo II, p. 258 e segs. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1948.

87. O professor Isaías Alves, no seu interessante livro “Vocação Pedagógica de Rui Barbosa”, Casa de Rui Barbosa, 1959, pp. 126-130, nos chama a atenção para a identidade das idéias de Rui sobre o ensino de desenho com as de seu admirável pai, conforme exposição feita no *Relatório sobre a Instrução Pública*, em 1858, quando diretor-geral dos Estudos da Bahia. Em 1861, o pai de Rui, comentando o novo regulamento do ensino, de sua autoria, salientava que “este promete as tão necessárias *escolas para adultos*,

Nesse mesmo trabalho, que o autor reconhecia também como uma de suas obras literárias mais importantes, encontramos a integração e a sistematização das diferentes fontes do pensamento pedagógico de Rui. Elevou o papel do Liceu de Artes e Ofícios na educação da mulher, como ponto de “partida e o fundamento da cultura das gerações vindouras”, pois a mulher, “mãe, amante, esposa, filha, mestra, ela é a explicação do indivíduo e da sociedade”; daí proclamar a igualdade dos dois sexos perante o ensino “como legenda suprema da nossa propaganda”, porque a “educação da mulher contém em si a educação do povo, como a terra mãe contém no seio o mundo infinito da vegetação, que cobre desde a rasteira gramínea dos prados até às selvas desafiadoras da tormenta”⁸⁸.

Desenho — Escola Normal Nacional de Arte Aplicada

Outro trabalho sobre o ensino de Desenho é o parágrafo 3, **Desenho — Escola Normal Nacional de Arte Aplicada**, incluído no parecer sobre “Reforma do Ensino Primário”. É a **didática especial do ensino de desenho**, contendo sugestões práticas mais viáveis para a solução objetiva dessa fonte de riqueza que é a **arte aplicada**, “elemento essencial à prosperidade do trabalho”.

Coerente com as posições progressistas já anteriormente observadas, Rui inicialmente investe contra o estado de ignorância dos governantes que se acham alheios às grandes correntes do progresso contemporâneo. E o exemplo mais típico é o que acontece com “as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós, estas quanto à relevância capital deste ramo de instrução entre as **matérias fundamentais do programa da escola elementar**, aquelas quanto ao papel supremo desses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras e desenvolvidos pelas classes de **desenho até às escolas superiores de arte aplicada, como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho**” (grifo nosso).

Utilizando-se de seu método de exposição, ilustra, com abundante documentação, o que vai pelo mundo civilizado afora em matéria de ensino e de aplicação das artes, demonstrando prodigiosa

para aprendizes e de aplicação às artes; e as instituições do *título 4º*, relativas às duas modestas escolas especiais, *a de música e a de desenho, que são da mais palpável necessidade a nós e ao nosso futuro social...*” ameaçando, como afirmava João Barbosa, “de deixarem entre nós os ofícios mecânicos, no atraso da infância, *não sabendo entender um desenho, modelo, nem reduzir a gráficos um plano, um desejo, uma encomenda a eles feita*”.

88. *Ibidem*, p. 264.

capacidade de argumentação em termos de educação comparada. Tal é o seu entusiasmo pelo ensino do desenho e da arte aplicada que estuda os defeitos das famosas exposições industriais realizadas na França, Inglaterra, Estados Unidos, buscando em todas elas as inspirações pedagógicas para o nosso sistema escolar, rompendo diretamente com o nosso vício de considerar o desenho como “uma prenda de luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção”.

Como nosso objetivo principal é, nesta altura, identificar as características mais salientes que documentam a consciência didática da produção pedagógica ruísta, analisemos os argumentos que arrola para fundamentar a didática do ensino de desenho, dando-lhe um caráter de universalidade:

1º) Que o desenho é um dote acessível a **todos os homens** e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão ⁸⁹.

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

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

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

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

6º) Que a sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento dos Estados.

Em face dessas propriedades e características, que aceleram o ensino de desenho por todo o mundo civilizado, Rui, à p. 140 do mesmo “Parecer”, levanta problemas que denunciam a sua argúcia e a impressionante atualidade pedagógica e didática em matéria de orientação do ensino de desenho; seu planejamento didático, enfim.

Pergunta, entretentes:

- a) **“Que espécie de desenho é o adotável ao ensino escolar?”**
- b) **“Qual a sua distribuição pelos vários estádios do currículo da escola, desde o Kindergarten até a escola superior?”**

89. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1940, p. 124.

- c) **“Que método a razão e a experiência impõem nesse ramo da instrução primária?”**
- d) **“A que mestres incumbe naturalmente o ensino dessa disciplina?”**

Baseadas em Joaquim de Vasconcelos, pedagogo português, autor do livro *“Reforma do Ensino de Desenho”*, Porto, 1879, e em Fröbel, as ponderações didáticas de Rui podem ser aglutinadas em dois planos iniciais:

- a) **compreendeu a espontaneidade do desenho como manifestação de todas as crianças, que deve ser cultivada já nos jardins de infância;**
- b) **o ensino de desenho deve preceder o da leitura e o da escrita.**

No primeiro caso, antecipou toda uma pedagogia sistemática sobre o desenho e sua significação psicológica, terapêutica e pedagógica. Coisa curiosa, soube destacar os malefícios do “chamado desenho linear geométrico das nossas escolas”; “é um abc tão absurdo no ensino artístico, como a soletração é um abc absurdo no ensino lingüístico”. “Entregar logo à criança a régua”, diz com acerto Rui, “e o compasso é tirar-lhe toda a vontade de aprender, toda a iniciativa; é paralisar-lhe o órgão mais precioso, a vista; é fomentar a preguiça, a inércia, a incapacidade”, retomando assim a condenação de pedagogos alemães sobre o assunto, mas ainda é uma grande verdade científica. Nossa experiência de ensino e de autores de livros didáticos de desenho⁹⁰ vem provando a sabedoria dessa posição metodológica no ensino dessa disciplina, pois está de acordo com os princípios da psicologia aplicada à educação e aos propósitos educacionais de colocar as disciplinas escolares a serviço do desenvolvimento harmonioso e feliz da personalidade escolar⁹¹.

90. *Curso de Desenho*, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais, Cia. Editora Nacional.

91. A esse aspecto podemos assinalar os trabalhos dos especialistas P. Noville, R. Zazzo, P. G. Weil, C. Bried, A. Boussion-Leroy, S. Horizon e P. Belves, publicados na obra *“Le Dessin chez l'Enfant”*, Presses Universitaires de France, 1951, e os magníficos estudos sobre a orientação didática contemporânea adotada nos diferentes países, coletados e publicados sob o título *“Art et Éducation”*, *Recueil d'Essais*, pela UNESCO, em 1954. Vejam-se também as diretrizes modernas do arquiteto brasileiro Lúcio Costa, estampadas no seu trabalho sobre o *“Ensino do Desenho no Curso Secundário”*, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. XVII, janeiro-março, 1952, nº 45, pp. 96-97, e o estudo crítico que tivemos ocasião de fazer numa série de artigos publicados na revista *“Atualidades Pedagógicas”*, ano I, julho-agosto de 1950, nº 4, p. 4 e segs.; idem, nº 37, janeiro-abril de 1956, p. 11 e segs., sob o título *“Análise e Interpretação da Metodologia de Ensino de Desenho de Lúcio Costa”*.

A utilização de instrumentos, no início das atividades gráficas, não só não corresponde às possibilidades físicas e psicológicas da criança, como estabelece um clima de ensino mecanicista, contrário às expectativas criadoras que a liberdade de ação, a prevalecer, condiciona.

Não tendo a experiência de fato e quotidiana do ensinar o desenho, não pôde Rui compreender as limitações mecanicistas das numerosas e moderadas sugestões frobelianas sobre como agir no jardim de infância e na escola primária. Os recentes estudos e trabalhos de orientação didática a serem seguidos na educação artística e gráfica, nos cursos **pré e primário**, de autores franceses, como Martine Bernson, Arno Stern, Pierre Duquet, Michel Small, do americano Viktor Lowenfeld, do inglês Herbert Read, do notável arquiteto brasileiro Lúcio Costa, indicam que esse maravilhoso poder criador da criança, que lhe permite encerrar-se no mundo ideal do jogo e seguir livremente suas idéias, deve-se sobretudo a uma etapa natural de seu desenvolvimento, colocado a serviço de uma imaginação sempre criadora. A criança é um ser novo. Tudo o que vê, o que sente ou o que descobre, consciente ou inconscientemente, é uma novidade, e por isso essas manifestações se acham sempre revestidas de todo interesse particular, que deverá ser resguardado. Observação sensorial primeiro e, antes de tudo, o esquema do mestre Jean Piaget, geradora de formas, de massas, de cores, de sons; observação intelectual depois, que desenvolve a curiosidade e a reflexão. Pouco a pouco, o mundo da ficção vai desaparecendo, ao peso dos estudos, das limitações sociais, das convenções, dos deveres impostos: a visão realista do adulto suplantar, progressivamente, o sonho da criança. Mas seria imperdoável deixar-se esgotar aquela fonte de energia criadora, que o próprio Rui soube descortinar, ao propor uma orientação “sem lições aparentes”, quando o artistazinho de cinco ou seis anos (p. 144, “Reforma do Ensino Primário”, **op. cit.**) entra num período de surpresas e conquistas. . . , ao afirmar que para o “desenho, salvo o caso de enfermidade orgânica, não há incapaz” e que “esta disciplina é perfeitamente adaptável ao espírito infantil desde os quatro e até **desde** os três anos de idade” (p. 145, “Reforma do Ensino Primário”, **op. cit.**).

Com esses acertos, Rui vai apresentar, de modo analítico e crítico, os **objetivos**, os **limites** e os **métodos do desenho** nas escolas.

Lança mão agora, mais uma vez, de sua forma preferida de argumentar através da educação comparada. Estuda o sistema de ensino de desenho onde se apresenta de modo excelente: na Inglaterra,

nos Estados Unidos e na Áustria. Opta, então, pelos **métodos de ensino inglês e austríaco** que, longe de se oporem, são complementares, pois seus “frutos revelam-se em ambas as nações, por verdadeiras maravilhas, por bênçãos inestimáveis, quer quanto à **educação geral do espírito popular, quer quanto à formação das especialidades técnicas** (grifo nosso), atuando assim, por dois meios de influência incalculavelmente poderosos, sobre o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos civilizadores e da prosperidade pública que, tanto na Áustria como na Inglaterra, é hoje, em grande parte, obra do ensino do desenho geométrico e industrial” (p. 169, **op. cit.**).

Na programação do ensino de desenho, Rui concebe o seu início na escola elementar, entre as crianças de 7 anos, pelo método inglês, que se estenderá até a escola do segundo grau, a **escola média**, onde principiaria a aplicação do método de ensino adotado no sistema austríaco, quando então o curso seria de **desenho elementar graduado**.

Mas, afinal, em que consistem os dois **métodos** que mereceram a preferência do nosso autor, em detrimento do sistema americano, que ainda não constituía, “entre o sistema austríaco e o sistema britânico, uma individualidade original, distinta e completa” (p. 168, **op. cit.**)?

Vamos resumi-los em função da exposição feita no seu parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário”, assinalando, no nosso entender, os aspectos mais atuais e ainda respeitáveis no que diz respeito à indicação de diretrizes metodológicas para o ensino dessa disciplina, nas escolas de nível primário e secundário dos dias de hoje.

O método inglês para o ensino de desenho

Observando a legislação, os programas e a experiência e baseado nas informações de Joaquim de Vasconcelos, Rui apresenta quinze tópicos que fundamentam a didática a ser seguida. Desses, vamos destacar, muito resumidamente, pois nosso objetivo geral não comporta exegese e crítica mais profunda, como seria de nosso agrado, aqueles que nos pareceram os mais positivos e de extraordinária atualidade, dando mostra da perspicácia e da argúcia pedagógica de Rui.

I — Nos primeiros 15 dias de contato com os alunos, o professor terá conhecimento do **grau de aptidão** dos seus discípulos e começará a terceira semana com uma **classificação** das aptidões. Estabelecer-se-ia uma classe para os mais atrasados e em cada classe

“nunca deverá ter mais de 10 ou 12 discípulos, porque é necessário, é indispensável que o mestre possa corrigir cada um dos trabalhos de cada um dos discípulos duas e até três vezes durante a lição” (p. 146, **op. cit.**).

II — “Os discípulos da classe preparatória (dos mais atrasados, chamamos a atenção) seguirão gradualmente para a **classe geral**, que nunca deverá ter mais de 20 a 25 discípulos.”

III — “Poderá estabelecer ainda uma classe superior (dentro da geral) de pequeno número.”

IV — “Excedendo-se o número de 25, é preciso recorrer ao auxílio de um ajudante.”

V — “O mestre deverá construir um horário do ensino com o **Número de Lições, Data, Assunto da Lição, Notas**. Aliás, ser-lhe-á impossível estabelecer uma graduação rigorosa no ensino.”

VI — Além dessa consciência profissional do planejamento didático, o sistema inglês apresenta as seguintes modalidades de desenho:

- a) **desenho de memória** (cópia de objetos);
- b) **desenho de invenção**;
- c) **desenho a tempo fixo**.

VII — A primeira modalidade far-se-ia tanto sobre os objetos como sobre as estampas; a segunda corresponderia à composição com os próprios elementos já apreendidos; a terceira modalidade constaria de exercícios que teriam por finalidade educar no aluno “um golpe de vista rápido e seguro”, que muito nos lembra as características do desenho pedagógico de nossas atuais escolas normais ⁹².

VIII — Quanto à escolha dos objetos, por exemplo, o método inglês deixa toda a liberdade ao aluno, “apresentando-se-lhe a série dos modelos ou estampas **correspondentes às suas aptidões** no princípio de cada lição” (grifo nosso).

IX — Outra observação muito interessante, com repercussão em todo o comportamento didático do professor realmente interes-

92. Ver *Manual de Desenho Pedagógico*, 3ª ed., Cia. Editora Nacional, 1963, de nossa autoria, Lição 8, “*Compreensão do Desenho Pedagógico. Finalidades, Técnicas e Processos de Representação*”, quando caracterizamos o desenho pedagógico, no sentido restrito, como o conjunto de técnicas e processos de representação gráfica sumária, rápida e clara a serviço do professor no flagrante de sua ação docente. Compreenderia, portanto, o desenho de poucos traços, esboçados sempre com relativa rapidez, simplicidade e clareza, com o objetivo de ilustrar uma idéia, noção ou assunto objeto de ensino.

sado no progresso criador do aluno: “o mestre nunca deverá fazer correções no próprio desenho do discípulo”, que o regulamento oficial inglês, como acentua Rui, considera “**a most objectionable and immoral proceeding**”

X — Como que se fundamentando numa orientação “gestáltica” de ver, compreender e discernir os objetos, outra exigência didática se impõe: “O mestre nunca deverá consentir que o discípulo comece a desenhar qualquer objeto ou cópia antes de **ter estudado na sua totalidade e nas suas partes** (grifo nosso), comparando-as entre si”.

XI — Coisa curiosa para os que se dedicam ao ensino e pesquisa dos melhores e mais adequados procedimentos didáticos para o ensino de desenho: o sistema inglês eliminava o lápis e o papel branco do ensino elementar. “O discípulo desenhará com o **crayon** branco sobre uma tábua ou lousa de dimensões razoáveis e depois com carvão e **crayon preto (Conté) sobre papel de cor**” (grifo nosso), pois dessa maneira objetiva-se habituar, com justa razão, o aluno a **desenhar traços largos, rasgados**, a desprezar os acidentes com prejuízo das qualidades características do objeto; “prevenirá a tendência, funesta nos primeiros graus, de querer o discípulo **acabar** demasiadamente o desenho e de se iludir com efeitos de uma **virtuosidade** estéril, que fatigará sempre”.

Frase legenda, que pode ainda encimar qualquer metodologia didática de ensino das artes plásticas que esteja objetivamente baseada no conhecimento das características naturais, psicossociais dos alunos, e deseja promover, harmoniosamente, personalidades ricas de experiências criadoras e não conformadas com as estreitezas impostas pelas limitações de regras esterilizantes, improdutivas.

XII — O ensino da perspectiva é banido do curso; deve somente entrar no fim do curso, “numa forma elementar prática e numa escala rigorosamente graduada”.

Tal assunto interessa sobremaneira para a verificação da adequação ou não de uma didática verdadeiramente funcional. O conhecimento da perspectiva requer maturidade lógica, controle sensorio nato, acuidade visual, elementos que surgem nos alunos de classes adiantadas.

Os estudos e investigações contemporâneas vieram demonstrar como a manifestação gráfica da criança se faz, inicialmente, de modo esquemático, no seu desejo de representação. Perdura até a adoles-

cência. Identifica-se assim com as criações dos artistas modernos, não-concretistas ⁹³.

Daí o vigor e a atualidade da posição assumida pelo método inglês, que Rui endossou. O arquiteto brasileiro Lúcio Costa, no seu trabalho já aqui lembrado sobre o "Ensino do Desenho no Curso Secundário", teve ocasião de esclarecer o seguinte, a respeito da debatida questão do modo de ensinar "perspectiva" no curso ginásial, que subscrevemos integralmente. **"Dar noções de perspectiva"**, diz Lúcio Costa, referindo-se ao ensino do **"Desenho Técnico"** na 3ª série ginásial: "o ponto de vista, o quadro, o horizonte (alto, baixo ou normal), o ponto principal e os pontos de fuga, mostrar como a 'intenção' da perspectiva é dar ilusão da realidade; daí o entusiasmo e a sensação de encantamento que se apoderou de toda a gente quando essa maneira ilusionista de representação gráfica foi de novo 'descoberta' no Renascimento; citar, a propósito, o caso de Paolo Uccello; fazer ver, porém, que a fotografia, reproduzindo todas as coisas sempre em perspectiva, vulgarizou de tal modo essa concepção **parada** de espaço, onde tudo converge para um ponto de vista, só que ela **acabou por perder de todo, para nós, o primitivo prestígio e aquele dom, já agora incompreensível, de encantar; reconhecer que a perspectiva não passa, de fato, de um empobrecimento de uma limitação, porquanto, tendo os corpos, no espaço, todas em suas faces igualmente visíveis** (todo grifo nosso), pode-se perfeitamente conhecer que 'o observador' se afaste mais para um lado ou para outro, para cima ou para baixo, conforme a conveniência de mostrar melhor e no mesmo desenho um outro aspecto da coisa representada; **essa concepção mais livre e mais rica do espaço** (grifo nosso), em que os objetos são desenhados vistos simultaneamente de vários pontos diferentes, é o que, hoje em dia, nos surpreende e 'encanta', enquanto a perspectiva propriamente dita nos deixa indiferentes; assim, por exemplo, compreendemos agora que, quando as crianças pequenas ou os artistas chamados 'primitivos' desenhavam superpostas figuras vistas em planos sucessivos e indicam ao mesmo tempo a

93. Ver "Note sur les Origines de la Fonction Graphique, de La Tache au Trait", Pierre Noville; "Caractéristiques du Développement du Dessin par Groupes d'Âges, selon Divers Auteurs", Pierre Noville; "Dessins en Transparence et niveau de Développement", D. Boussion-Leroy; e "Éléments d'une Bibliographie Critique Relative au Graphisme Infantin jusqu'en 1949", Pierre Noville. Todos esses trabalhos publicados em *Le Dessin chez l'Enfant*, de diversos autores, publicação da Presses Universitaires de France, 1951. Lembraríamos ainda os trabalhos clássicos de K. Bühler, Luquet, Rouma, Stern, Kerschensteiner, Krotzsch, Goodenough, Helg, Eng, Lowenfeld, R. Gaupp, Prudhommeau, Decroly, J. Piaget, dentre muitos outros.

frente e os lados dos objetos desenhados, não estão de forma alguma a fazer desenhos **errados**, mas procurando explicar melhor, uma vez que nos mostram, em um mesmo plano, coisas situadas em planos diferentes e que de outra forma não poderíamos ver; o mesmo sucede com os artistas **modernos** quando, obedecendo a esse princípio mais complexo de representação, que de certo modo corresponde aos rebatimentos do desenho projetivo, pintam figuras vistas a um tempo de frente e de perfil. . .”⁹⁴.

O método austríaco

Da mesma forma que o fizemos em relação ao inglês, vamos verificar os aspectos mais positivos em relação aos atuais objetivos do ensino dessa disciplina nos cursos primário e secundário, bem como a fundamentação psicológica desses mesmos fins a serem alcançados: espontaneidade e liberdade criadora nos primeiros tempos; depois, gradualmente, sem saltos bruscos, passando para o ensino mais lógico e sistemático das diferentes modalidades de desenho existentes. Aqui, novamente, a opção de Rui demonstra, inequivocamente, o alto grau de sua perspicácia didática, traduzindo o que há de melhor em seu pensamento pedagógico e na sua esclarecida consciência didática, quando nos lembrarmos que os programas oficiais para o ensino de desenho, no curso primário do Estado de São Paulo, atualmente em vigor, desde 1949, traduzem o espírito tradicional, antipedagógico, de orientação mais firmada para escolas de belas-artes.

Inicialmente, à p. 149, do § 3, de seu “Parecer” sobre “Reforma do Ensino Primário”, chama-nos a atenção dizendo que há muito a Áustria compreendeu a “esterilidade do ensino do desenho à régua e compasso”. E esse caminho salutar começou no início do século XIX (1803), na Áustria.

Entretanto, surge a primeira grande contradição na consciência didática ruísta. Se bem que, por um lado, a eliminação do uso e emprego de instrumentos, no início de um curso elementar de desenho seja o mais adequado, por outro, o próprio Rui, surpreendentemente, se entusiasma, erroneamente, pelo regime de ensino da estimografia, adotado generalizadamente naquela época na Áustria e modernamente todo ele obsoleto, por constituir uma forma de ensinar mecânica, a qual, quando muito, poderia ser ensinada como processo técnico auxiliar de cópia de mapas, fotografias de gravuras que apresentassem

94. Transcrito da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, V. XVII, janeiro-março, 1952, nº 45, pp. 96-97.

interesse em sua reprodução, maior ou menor, nas demais disciplinas do currículo escolar. A orientação estilográfica, adotada pelo “método austríaco”, portanto, com a utilização de redes ortogonais de retas e quadriculas, é antipedagógica e contrária frontalmente as esclarecedoras e tão avançadas posições apresentadas pelo “método inglês”.

Na realidade, o “método austríaco” condiciona todo o ensino do desenho à base geométrica. Tudo deverá ser enquadrado na sua forma geométrica mais simples; essa redução racionalizada, que deverá presidir a orientação didática do professor, estabelece que “as formas convencionais, atenta a sua regularidade, não de preceder as naturais, que são irregulares; as formas naturais que se tiverem de desenhar não de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas, em que se baseiam”.

Na prática pedagógica de nossos dias, essa orientação interessaria, e muito, aos cursos normais, constituindo mesmo, convém assinalar, o **abc** do desenho pedagógico, disciplina especializada dos cursos de formação de professores primários do Estado de São Paulo. Como antecipadamente, e de modo surpreendente, o próprio Rui o reconhece, tal orientação metodológica seria “a cartilha do desenho pedagógico” (p. 158, “Reforma do Ensino Primário”, *op. cit.*).

A **aplicação da geometria** na representação gráfica, no seu aspecto plano ou espacial, bem como o processo de **estilização das formas** dos objetos, reduzindo-os a **formas básicas** mais simples, constituem modernamente autênticos e imprescindíveis instrumentos de trabalho, sobretudo pelo seu valor prático, aos futuros professores das escolas primárias, na falta de outros recursos didáticos, visuais ou auditivos. Partindo desses **pressupostos geométricos**, várias tendências didáticas se firmaram no ensino da aquisição de processos de representação gráfica, destacando-se o trabalho monumental e sistemático do grupo de professores belgas liderado por Ferdinand Liénaux e dado à publicidade na famosa “Collection Pédagogique de l’Enseignement du Dessin”⁹⁵.

Fundamentando-se numa dezena de formas básicas, das quais muitas são geralmente geométricas, procurou o autor belga representar centenas de outros e variados modelos: objetos, vegetais, animais,

95. Destacam-se, dentre outros, os seguintes volumes dessa coleção belga de livros de desenho: “Du Croquis Rapide, les Familles des Formes — Cours I”; “La Pratique du Croquis — Language — Cours II”; e “Le Dessin Rationnel Appliqué — Cours III”, todos publicados pelas Éditions Labor, de Bruxelas, Bélgica.

pessoas ou cenas. O método consiste, em última análise, em escolher formas simples, estilizadas, suscetíveis de originar outras formas mais complexas, derivadas fundamentalmente das **formas** mães. Por este processo, a professora normalista vai adquirindo, com relativa facilidade, uma linguagem gráfica a ser utilizada no flagrante de sua futura atividade docente.

A que mestre cabe, na escola primária, o ensino do desenho

Após a análise, em profundidade e atualidade, de tipos de desenho que deveriam ser adotados nas escolas, da sua distribuição e dos métodos que a experiência impunha, Rui procura a solução do professor mais indicado para a grande tarefa pedagógica. O desenho na escola primária deverá, em primeiro lugar, ser ministrado pelo próprio professor primário, da mesma forma como se procede com a aritmética ou a escrita. São os professores primários os que deverão aprender o desenho, para poderem ensiná-lo às crianças, do mesmo modo como aprendem e ensinam as outras disciplinas do currículo escolar. Cita, para corroborar esta solução, os educadores americanos Walter Smith ("Art Education") e C. B. Stetson ("Modern Art Education American"), os quais concluem que qualquer professor primário, "em tendo boa vontade, pode adquirir, num espaço de tempo comparativamente breve, sem sacrifício do seu descanso, nem da sua paciência, valiosas e suficientes habilitações no desenho", como acontecia na Escola Normal de Arte de Boston, onde os professores da cidade recebiam, "uma semana sim, outra não, uma lição de desenho" e, deste modo, com um ano de estudo, teriam completado o curso de desenho a mão livre e de desenho por modelos, habilitando-se, assim, a lecioná-los aos seus alunos.

Sistema de formação do professorado

Nesta altura, o didata brasileiro levanta, como consequência, as seguintes questões básicas: para ensinar o desenho impõe-se uma preparação especial e quais seriam, então, os meios de obtê-la? O seu regime? Os ônus que esta necessidade impõe ao Estado?

A solução encontrada vem de encontro ao seu pensamento pedagógico, à sua posição política liberal, à sua aspiração de um país industrializado e independente, à semelhança das experiências de países europeus e dos Estados Unidos da América do Norte. Procura, dessa maneira, uma solução ampla e fecunda para a formação de professores capazes de desenho para as **escolas normais**, as **escolas industriais** e "aos vários ramos do trabalho artístico e fabril". Propõe,

na “Reforma do Ensino”, pois, a criação de duas instituições básicas: a **Escola Nacional de Arte**, especialmente destinada a educar e formar professores de desenho e desenho industrial, com seu **museu apropriado**, a sua **biblioteca**, as suas coleções, e a **Escola Nacional de Arte Aplicada**. Esta última, como esclarece o próprio autor, “não se destina ao cultivo superior da pintura, da escultura, da estatuária, mas a explorar completamente as opulências inexauríveis da adaptação da **arte ao trabalho industrial** (grifo nosso), mediante o estudo cabal do desenho e da modelação sob os seus variadíssimos aspectos, cada um dos quais é uma mina de riquezas para o Estado. Trata-se de um estabelecimento superior de arte aplicada, ‘que nada tem com **academia**’. Academias de belas-artes, possuíam-nas a Inglaterra, os Estados Unidos, a Áustria, a Alemanha, a França, a Itália, antes da inauguração do ensino que ora planejamos. Nenhuma satisfez, ou propôs-se jamais a satisfazer o escopo a que mira a nossa idéia: **adequar a arte ao trabalho mecânico e fabril; e todos esses países, para evitar a ruína na luta industrial, tiveram forçosamente que instaurar a política a que nos empenhamos em trazer o nosso**” (grifo nosso)⁹⁶. Rui reafirmava novamente seus ideais pedagógicos e sua política democrática e liberal, defendidos no discurso proferido no Liceu de Artes e Ofícios. Era a confirmação de sua mentalidade de intelectual progressista da classe média, que compreendia as novas condições materiais do mundo moderno, as quais estabeleciam novas relações sociais, e, de acordo com elas, soube compreender como se transformava, no seu espírito, a filosofia do século que abraçara na sua juventude, o **liberalismo**.

96. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1946, pp. 194-195.

CAPÍTULO XI

Método intuitivo: Lições de Coisas e o ensino objetivo

Capítulo importante na história da criação dos novos métodos de ensino se refere à educação dos sentidos e da sensibilidade em geral. Constituindo um aspecto da educação da infância, passou a prevalecer durante todo o processo educativo, nos seus níveis mais adiantados. Sabemos hoje que as sensações são os elementos mais simples a que se podem reduzir os conteúdos cognitivos da consciência, mas, na verdade, elas constituem, em termos de fatos objetivos, uma abstração, pois não são verificadas isoladamente, mas inseridas em complexos e estruturas denominadas **percepções**. Entretanto, para a educação em geral, as sensações formam o fundamento para o conhecimento da criança e devem ser atendidas e, sobretudo, desenvolvidas. Na atualidade, a **intuição sensível** não se realiza de forma isolada, abstrata, como queriam alguns defensores mecanicistas das “**Lições de Coisas**”, porém se realiza por intermédio de atividades, experiências reais, nos processos operatórios, na expressão moderna de Jean Piaget, ao combater, à semelhança da escola ativa, a psicologia mecanicista e “sensualista empirista” das faculdades” do espírito.

Ora, essa consciência crítica e atual esteve bem presente no espírito de Rui ao propor, esclarecedoramente, nas nossas escolas, a prática efetiva e orgânica do **método intuitivo**, em duas de suas produções pedagógicas: no 4º, **Lições de Coisas. Método Intuitivo**, incluído no “Parecer” sobre a “Reforma do Ensino Primário”, de 1882⁹⁷, e na sua memorável tradução e adaptação das “Primeiras Lições de Coisas”⁹⁸ — “Manual de Ensino Elementar para Uso dos Pais e Professores”, de autoria do educador norte-americano N. A. Calkins, a que fizemos referência anteriormente.

Mais uma vez, vemos apontar a **identidade** das concepções realistas, pragmáticas e, sobretudo, ativistas, do seu pensamento

97. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. XIII, 1886, tomo I, “Lições de Coisas”. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1950, Prefácio de Lourenço Filho.

98. *Ibidem*, p. 197 e segs.

criador. A fecundidade do raciocínio de Rui, ao justificar a introdução do método intuitivo nas escolas, como condição da aplicabilidade das **noções de coisas**, não foi apenas um desejo de imediatismo ou de provar que estava a par das principais e mais avançadas orientações dominantes na metodologia de ensino de seu tempo. A profundidade de sua exposição demonstra cabalmente aquela confluência e fusão de suas mais caras concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, apontadas no início do Capítulo X, dominantes na sua vida intelectual e parlamentar até os primeiros anos do século XX.

É bem verdade que havia no País um movimento de idéias pedagógicas pela renovação dos métodos e processos de ensino. Conferências pedagógicas na Escola da Glória, a Reforma de Leônicio de Carvalho, de 19 de abril de 1879, a criação da Escola Normal Oficial e a experiência renovadora de alguns colégios particulares do Rio e de São Paulo concorriam para o debate das novas idéias no Parlamento brasileiro, debate este que teve nos “Pareceres” de Rui o seu momento mais brilhante.

Os mais conceituados historiadores da psicologia, como Boring⁹⁹, Gardner Murphy¹⁰⁰ e Hilgard¹⁰¹, observam que nos fins do século passado, mais especialmente na década de 1880 a 1890, surgiu, no mundo ocidental, a primeira investigação sistemática de problemas ligados à aprendizagem e à memória. Mas esses primeiros trabalhos experimentais, como o de Galton, por exemplo, sobre as associações da infância e as do adulto, não tiveram repercussão rápida, simultânea no campo da renovação dos métodos de ensinar. Apesar dos precursores do importante movimento **funcionalista** já se dedicarem ao estudo e à investigação de problemas psicológicos fundamentais (Wundt, na Alemanha, estudava a psicologia dos povos; Ebbinghaus, em Breslau, ocupava-se, como associacionista ardente, com a memória e a inteligência e com sua medição; na Itália, Montessori criava uma nova técnica didática, baseando-se na estimulação dos sentidos e no estímulo da atividade do aluno etc.), é preciso que fique bem claro que o movimento renovador vai alcançar seu marco principal nos Estados Unidos, com a contribuição pioneira de J. Dewey, através de célebre artigo publicado na “*Psychological Review*”, em 1896, sob o título “*The reflex arc concept*”, e que passou a ser considerado

99. BORING, E. G. *A History of Experimental Psychology*, 2ª edição, N. Brady, 1950.

100. MURPHY, Gardner. *Introducción Histórica a la Psicología Contemporánea*, Editorial Paidós, Buenos Aires, p. 217 e segs.

101. HILGARD, Ernest R. *Teorías del Aprendizaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 1961, p. 362 e segs.

como o trabalho clássico sobre a nova teoria que iria fundamentar todo o edifício da escola nova: o **funcionalismo**.

Ora, se esta contribuição data de 1896, mais de dez anos após a feitura dos “Pareceres”, ficará mais claro a compreensão das amplas perspectivas assinaladas por Rui ao traduzir e se preocupar com o livro (“Lições de Coisas”) que aplicava um **novo método**, radical para a época: o **método intuitivo**. Sua vocação pedagógica antevia a necessidade de orientar a aprendizagem, nas escolas de qualquer nível que fosse considerado, tendo em vista o cultivo de um clima de liberdade de espírito que possibilitasse o desenvolvimento do poder criador e inventivo do aluno. É o que procuraremos destacar, fundamentalmente, nas páginas seguintes, pois as escolas psicológicas que vieram empolgar os grandes centros de pesquisa dos Estados Unidos ou da Europa vão aprofundar essa área no campo da orientação do ensino nas escolas, principalmente nas linhas **funcionalista e instrumentalista**. Será a corrente que mais marcadamente influenciará, na educação, a aplicação de novos métodos e técnicas de ensinar e aprender. Não via, mecanicamente, **Lições de Coisas**, um fim em si mesmo; descobria as amplas possibilidades práticas de integração dos aspectos mais significativos desta nova tradição pedagógica, cultivada nos Estados Unidos, dentro de uma dinâmica globalizadora, como tentaremos demonstrar a seguir.

Concepção de “Lições de Coisas”

Preliminarmente, no “Parecer”, Rui explica que vai se demorar sobre “Lições de Coisas” por ter sido introduzida na escola popular pelo decreto de 19 de abril, de Leôncio de Carvalho. Mas o erro estava na adoção da “Lição de Coisas” como **assunto especial** no plano de estudos: é **um método** de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa, **abrange o programa inteiro**¹⁰²; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo ou as ciências naturais; é o **processo geral** a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. “No pensamento do substitutivo”, acrescenta em seguida, “pois, a Lição de Coisas não se inscreve no programa, porque constitui o espírito dele, não tem lugar exclusivo no horário, preceitua-se para o ensino de todas as matérias, **como método comum, adaptável e necessário a todas**” (grifos do próprio Rui Barbosa).

A **Lição de Coisas**, portanto, para Rui, no seu plano reformador, não seria um estudo separado, especial, disciplinar, como as

102. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, *op. cit.*, pp. 214-215.

demais matérias. Impõe-lhe a aplicação “ampla, completa, radical de um novo método: o método por intuição, o método intuitivo”.

Como utilizar o método subjacente à Lição de Coisas?

Rui nos responde, escrevendo: “Desenvolvendo no aluno a invenção, a liberdade de espírito, a independência do juízo, a prontidão no observar, a exação no aprender, a correção no expor, a Lição de Coisas, sob a sua direção e eurística, sob a sua forma socrática, estimulando vivamente no discípulo a ação e evolução das forças individuais, requer, ao mesmo tempo, no mestre, mais vida, mais tato, mais dutilidade, mais presença de espírito, mais benevolência de ânimo, mais recursos intelectuais, em suma, um esmerado cultivo da vocação pedagógica”¹⁰³.

Considerações admitidas e recomendadas, que justificam a necessidade e o valor da escola ativa. As conclusões de Stanley Hall, M. Montessori, J. Dewey, Decroly, Claparède e Piaget e de tantos outros estão aí para ilustrar esta verdade, cuja origem a própria formação humanista de Rui foi buscar, de modo admirável, em Lutero, Bacon, Ratke, Comênio, Rabelais, Fenelon, F. Buisson.

Ao justificar o emprego da Lição de Coisas, sob a sua direção socrática, o publicista brasileiro aponta os seus vícios. Algumas citações típicas serão mais significativas: “O método eurístico degenera em automatismo, se procede exclusivamente, por questionários; se as perguntas são tais, que conttenham em si as respostas; se admitem soluções por simples afirmativa ou negativa. O ensino pelo aspecto decai da sua natureza, confunde-se com os processos antigos, desde que do estudo de objetos presentes descambe habitualmente em dissertações descritivas de coisas ou fenômenos inacessíveis à observação atual das crianças. **A instrução desmerece deste nome, se não for um fato normal, espontâneo, suave da inteligência do aluno (grifo nosso). A cooperação ativa do discípulo (grifo nosso),** que este sistema demanda, torna, pois, ainda mais delicadas as funções do preceptor, em quem exige uma preparação continuamente nova, uma vigilância incessante sobre si mesmo, uma desconfiança desvelada contra a rotina, tão sutil em minar, invadir e reconquistar a escola”¹⁰⁴.

O maior abuso é assinalado, não sem um certo ar de ironia: “Acautele-se o mestre”, citando A. Sluys, “contra esse pretendido ensino intuitivo, que não consta senão de frivolidades, de digressões

103. Ibidem, p. 213.

104. Ibidem, p. 213.

sem fim acerca do ponteiro, da caneta, da lousa etc., de que tanto se tem abusado sob o nome de **Lições de Coisas**". Nada teremos feito pelo melhoramento dos métodos se nos limitarmos à introdução desse ensino estéril e enfadonho de "Lições de Coisas, em que se não se atraia a atenção dos meninos" ¹⁰⁵.

Contra os "estúpidos processos decorativos da rotina escolar, senhora ainda quase absoluta da educação nacional entre nós", contra os "hábitos escolásticos" dos mestres, a instrução livresca, pois se opõe até "às condições fisiológicas do desenvolvimento da primeira idade", a introdução das "Lições de Coisas", ao reverso, "tem por fim... cultivar no menino as faculdades perceptivas, assimilar-lhe ao espírito a arte de observar, adestrá-lo em encontrar, diante de cada objeto, a palavra apropriada, em achar diante de cada palavra, na inteligência, a concepção da realidade correspondente".

"Para os professores educados sob o regime das antigas tradições escolares", observa ainda Rui em vista à formação do professorado, "é extremamente difícil a prática deste gênero de ensino, porquanto, além da boa vontade do mestre, **'ele requer muita experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico. Não se trata mais de ensinar e fazer recitar uma lição; trata-se, em relação a cada professor, de combinar ele mesmo o seu programa, segundo as necessidades dos seus alunos, e depois de executá-lo por um contínuo dispêndio da sua própria pessoa, por uma justa solução de meios variados, apelando alternativamente para a imaginação, para o raciocínio, para o juízo, para a memória, para os sentidos, para a reflexão'**", citando F. Buisson, conforme seu "Relatório sobre a Instrução Primária" na exposição universal de Filadélfia ¹⁰⁶.

Caso contrário, advém um grave perigo para o ensino. O vício do método escolástico pode reproduzir-se, "disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, nas **Lições de Coisas**. Desde que se converter em exercícios didáticos; desde que a lição for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, **em vez de resultar da espontaneidade do aluno** (grifo nosso), se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotona-mente repetidas, o **ensino objetivo** deixa de merecer este nome..." ¹⁰⁷.

Em última análise, Rui tinha a consciência didática de que o processo de ensinar não é a aquisição pura e simples, pela memorização, de um certo número de fórmulas. Consiste em adquirir,

105. Ibidem, pp. 211 e 212.

106. Ibidem, p. 210.

107. Ibidem, p. 211.

sobretudo, uma eficiência pessoal criadora de hábitos mentais livres e abertos à pesquisa, pois as necessidades da vida real assim exigem; a vida, enfim, é uma ação que não se ensina, mas que se impõe inevitavelmente e que é estritamente uma aquisição pessoal. O aspecto da atividade, dos interesses concretos e sensoriais, próprios às crianças, deve ser respeitado.

Retoma, assim, nessas considerações críticas, a grande tradição de rebeldia dos humanistas da Renascença contra o escolasticismo estéril. E foi também contra esse tipo de motivação do trabalho escolar tradicional que Rui traduziu “Lições de Coisas” de Calkins, da mesma forma que, logo mais tarde, ao findar o século XIX, vão-se levantar os teóricos da nova educação, liderados por Dewey, Claparède, Ferrière, dentre outros, atacando vivamente aquela forma didática de ensinar e demonstrando que a falta de motivação interior do aluno leva à memorização e contraria o espírito da verdadeira educação no seu afã de conduzir à autonomia pessoal.

No preâmbulo dessa tradução¹⁰⁸, de modo incontestável, Rui reafirma sua identidade com esses propósitos: “De feito, que até hoje se distribui em nossas escolas de primeiras letras, mal merece o nome de ensino. Tudo nelas é mecânico e estéril; a criança, em vez de **ser o mais ativo colaborador na sua própria instrução, como exigem os cânones racionais e científicos do ensino elementar** (grifo nosso), representa o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças, embutidas na infância a poder de meios mais ou menos compreensivos. O mestre e o compêndio **afirmam, o aluno repete** com a fidelidade do autômato; e o que hoje aprendeu, sem lhe deixar moça mais que na memória, amanhã dessabará, sem vestígios, na inteligência, ou no caráter, da mínima impressão educativa. É o domínio absoluto do **‘verbalismo’**, esse vício atrofiador da energia mental, das gerações nascentes, que uma das maiores autoridades da França nestes assuntos (Michél Bréal) acusava, depois da catástrofe nacional de 1870, como a chaga de que mais sofria a educação naquele país”.

108. *Obras Completas*, V. XIII, 1886, tomo I, *op. cit.*, p. 8.

CAPÍTULO XII

O ensino da Língua Materna, das Ciências Físicas e Naturais, das Matemáticas elementares, da Geografia e da Cosmografia, da História, dos rudimentos de Economia Política e da Cultura Moral e Cívica

1. Introdução

Como desdobramento natural e conseqüente do esquema teórico e pedagógico, cujos caracteres gerais foram apresentados nas páginas anteriores, seguem-se-lhe as diretrizes didáticas para as demais disciplinas constitutivas do currículo escolar primário. O esforço de sistematização do pensamento pedagógico ruísta consegue, com clareza e lucidez, esclarecer as questões básicas dos procedimentos didáticos especiais. Quase sempre de grande atualidade, como no caso do ensino das Ciências Físicas e Naturais, esse esforço sugere soluções pedagógicas mais pertinentes, repetimos ainda mais uma vez, à educação da *escola nova*, ao mesmo tempo que as fundamenta com imensa e multiforme bibliografia atualizada para o seu tempo e o seu meio cultural.

Não havendo interesse especial, em face da natureza e da limitação do presente trabalho de interpretação crítica, de darmos conta de todas as fontes de informação apresentadas, com as indicações bibliográficas numerosas que acompanham os argumentos de Rui, iremos, entretanto, indicar os pontos principais de coerência e de concordância mais expressivos, que dão idéia de toda a sua consciência didática. Nesse sentido, seguiremos, no tratamento do assunto, a mesma ordem cronológica das matérias seguida pelo autor no seu "Parecer" sobre a "Reforma do Ensino Primário", de 1882, publicado posteriormente ao referente à "Reforma do Ensino Secundário e Superior".

As observações aqui apresentadas procuram, antes de tudo, completar, com maior precisão e ilustração, o quadro das características da mentalidade intelectual e moral que preside o desenvolvimento de toda a consciência didático-pedagógica de Rui Barbosa, dentro naturalmente da complexidade contraditória de sua formação social e política, contradições que vão se apresentar na mudança de

atitudes de panfletário liberal violento, maçom e anticlerical inconformado, para adepto de um espiritualismo geral, iniciado na maturidade, para desembocar num espiritualismo católico, no final de sua vida.

As características sociais desta posição pedagógica e os fundamentos ideológicos dela são o que nos interessa aprofundar, fundamentalmente, nesta personalidade, muitas vezes paradoxal. As convicções de Rui, nessa fase de sua formação, se integram dentro de um quadro geral no qual predominará a ciência, a exatidão, “toda a verificação experimental”, como resultado de sua posição dinâmica dentro do liberalismo mais esclarecido de sua classe social. As influências dos teóricos do positivismo, como Littré, e a permanente transcrição de trechos de obras de H. Spencer e A. Bain, completam o esquema teórico e didático contrário aos pressupostos da escola memorialista e livresca baseada numa concepção intelectualista da educação, que os tempos modernos vinham solapando, lentamente, desde Rabelais, Montaigne e Rousseau.

Foi dessa forma que Rui se viu, no nosso entender, frente a frente com o maior problema didático da escola brasileira, talvez de toda a América Latina de seu tempo: o de ser inteiramente dominada pela atividade intelectualista e discursiva. O rompimento enérgico, mas consciente, deliberado, dessa tradição, se objetiva pela necessidade, que advogará tão energicamente, da implantação de atividade variada e múltipla, espontânea e funcional, de alunos e professores, no desenvolvimento dos programas de ensino das **Ciências Naturais e Sociais, das Matemáticas, na Educação Moral e Cívica**, como condições indispensáveis para a realização integral do ensino positivo, desde a escola primária, como exigência iniludível do progresso da nacionalidade.

Ao dar ao educando um novo sentido à sua conduta espontânea e ao procurar, por outro lado, formar professores na nova linha de pensamento educacional que impregnava todo o final do século XIX, contra tudo que se referia ao ensino livresco e verbalista, Rui apresentava seu pensamento pedagógico reformista com traços de autêntica modernidade.

A autenticidade desta posição, que demonstra a fecundidade de sua consciência didática, parece-nos ainda de grande interesse, principalmente quando nos lembrarmos de que as minorias políticas no poder, na sua época, como posteriormente, nunca se mostraram tão hábeis, quanto irresponsáveis, na resistência sistemática de oferecer ao povo oportunidades mais amplas de aprender por meios educativos.

2. Ensino da Língua Materna e da Gramática

Consagrado como grande artista da palavra, cerebral, refletido e sempre consciente, era mais do que natural a preocupação de Rui pelo ensino das línguas. Ele, que em muitos dos seus discursos, conferências, artigos e obras ficou sendo considerado como um dos maiores repositórios da Língua Portuguesa, pelo burilamento e requinte de expressão, teve clarividência notável no **engajamento do método intuitivo ao ensino da Língua Nacional**. Talvez, como apontam muitos dos estudiosos de sua obra, seja não só uma reação ao ensino que recebera na infância, como também uma identificação com as idéias pedagógicas de seu ilustre pai. Rui, que “pagou tributo ao academicismo, ao barroco e até a um certo mau gosto”, no dizer de Gladstone Chaves de Melo¹⁰⁹, deixou no “Parecer” uma bela página de como se deve ensinar a Língua e a Gramática em termos modernos.

Após exaustiva e vasta documentação, em que se pronuncia o futuro julgador da forma escrita do Código Civil Brasileiro, formula a seguinte orientação, a ser seguida na reforma do ensino da Língua Materna¹¹⁰:

1º) “Da escola elementar (a escola de primeiro grau) há de ser **absolutamente excluído o ensino das teorias gramaticais**” (grifo de Rui Barbosa).

2º) “A cultura da língua vernácula principiará desde o primeiro momento do curso elementar, **pelos processos intuitivos.**”

3º) “A base de toda esta espécie de ensino consistirá nos exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo, exercícios que constituirão ‘a pedra de toque dos estudos’ (M. Bréal) e que são perfeitamente exequíveis, por uma graduação inteligente, logo que a **criança começa a escrever as primeiras frases.**”

4º) “O alvo incessante da cultura da língua estará em criar no aluno o **hábito de enunciação pronta, desembaraçada, clara, apropriada e fiel.**”

5º) “Esse ensino resultará ao complexo dos trabalhos escolares, cada um de cujos estudos contribuirá para o cultivo da língua materna, **especialmente o estudo das ciências de observação, que devem dominar toda a escola** (F. Ley).”

109. MELO, Gladstone Chaves de. “Rui Barbosa, textos escolhidos”, em *Nossos Clássicos*, nº 67, Livraria Agir Editora, 1962, *Apresentação*, p. 15.

110. *Obras Completas*, V. X, 1883, tomo II, *op. cit.*, p. 251 e segs.

6º) “Só na escola do segundo grau o aluno começará a manusear a gramática.”

7º) “Ainda nesse período, porém, se banirá inteiramente do ensino o aparelho das abstrações ociosas, ‘cette manivelle tournante toujours à vide’ (M. Bréal); a teoria será reduzida sempre ao **mínimo**: as definições **sucedirão**, em vez de preceder, ao conhecimento concreto e cabal, **pelo aluno**, da entidade definida; as regras não se formularão **enquanto o discípulo realmente já as não** possuir (M. Bréal) e exercitar com desembaraço; as classificações limitar-se-ão aos **elementos essenciais**; a **análise** gramatical será simplificada e restringida, ampliando-se, pela análise lexicológica, a investigação do sentido, das afinidades **reais** da palavra, dos seus agrupamentos e famílias naturais, a explicação, quanto ser possa, **histórica** das origens de sua forma atual, das suas funções no uso contemporâneo da língua.”

Como se pode observar, antecipa-se a muitos problemas que vêm sendo hoje estudados experimentalmente: sobre a melhor forma de leitura e sua compreensão; antecipa-se na colocação das consequências políticas e sociais de uma educação da Língua Materna que não cria hábitos de ler e compreender o sentido. A esse propósito, escreveu nesse parágrafo que estamos analisando: “Mas, como o regime pedagógico, entre nós, é precisamente a antítese desse; como, nas escolas populares, tem-se dado a palavras ocas tal importância em relação ao espírito humano, que chegaram a destruir nele não só a atenção às impressões da natureza, senão até a faculdade mesma de receber impressões tais (Pestalozzi), o **resultado é uma nacionalidade de líderes, ludíbrio e vítima da retórica e do palavreado**” (grifo nosso).

“Acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, de confiança fanática, de fanáticas prevenções, que o predispõem admiravelmente para os mais graves contratempos políticos e sociais” ¹¹¹.

111. *Ibidem*, p. 229.

3. Ensino das Ciências Físicas e Naturais

Adepto ardoroso e combativo de reforma dos costumes e das condições de vida da sociedade brasileira pela renovação da cultura escolástica e da educação verbalista, Rui advogará o ensino das Ciências sob bases objetivas, enquadrando-o dentro da orientação didática exigida pelo método intuitivo e experimental, conforme a tradição dos grandes clássicos da didática: Comênio, Pestalozzi, Fröbel.

A propósito dessa reafirmação de sua identidade com o ensino objetivo, pela observação, pelas coisas, antiverbalista por excelência, principalmente no caso das **Ciências Físicas e Naturais**, já tivemos a lembrança de expor, na “Introdução”, a opinião do cientista brasileiro J. Reis, quando nos chama a atenção para a atualidade da posição firmada por Rui Barbosa, ao analisar a precariedade, inaturalidade e vícios do atual ensino das Ciências, dominante nas nossas escolas primárias e ginásios.

Ao mesmo tempo, lembraríamos a opinião de outro ilustre mestre de Direito, o qual, antes de ser professor universitário, foi docente de Metodologia do Ensino na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. Referimo-nos ao professor A. Sampaio Dória, grande didata não só pela tradição docente que deixou, como também pelas características pedagógicas que impregnam todas as suas aulas de Direito, de Linguística e de Educação. Em artigo publicado na “Revista da Faculdade de Direito de São Paulo”, sobre assunto de métodos e processos de ensino, destacou o extraordinário papel de Rui na divulgação do ensino através da aplicação do **método intuitivo**. “Há mais de sessenta anos”, escreve o professor Sampaio Dória ¹¹², “entre nós, ainda eu não era nascido, em ‘Parecer’ de 1882, já Rui, sem ser professor de carreira, mas com a intuição profunda de seu gênio, rasgava, aos olhos do magistério brasileiro, o véu destas verdades eternas”.

Coerentemente, pois, Rui identifica o ensino das Ciências Naturais e Físicas dentro do mesmo esquema doutrinário exposto quando tratou, demoradamente, do ensino de **Desenho** e da **Arte Industrial**.

Considerava de grande importância, ele que era um bacharel, formado no espírito do beletismo, a crescente influência das Ciências Físicas não só em relação aos próprios interesses da educação brasileira, porém, o que é mais importante, em vista das exigências

112. DÓRIA, A. de Sampaio. “Técnica de Ensino”, em *Revista da Faculdade de Direito*, V. 37, São Paulo, 1942, p. 51.

de desenvolvimento industrial e social do País. Em consequência, cita conclusões de mais de meia dúzia de comissões especiais de investigação da situação escolar na Inglaterra, nos meados do século XIX, acompanhando-as de depoimentos de numerosas autoridades, inspetores de ensino, até mesmo de clérigos da igreja oficial inglesa, para justificar a absoluta necessidade de reforma do ensino das Ciências sob bases experimentais, porque foi dessa reforma que dependeu o **“futuro econômico, a grandeza industrial, a preponderância internacional do Reino Unido”**¹¹³.

Daí, pois, a necessidade da reforma que prega contra o ensino formal. “Se a instrução científica houvesse de obedecer ao mesmo plano que preside à educação atual; se o seu intuito fosse povoar de nomes, datas, definições, preceitos e descrições didáticas a mente da criança, por certo seria não sabemos se odiosa, se ridícula, ou se ridícula e odiosa a um tempo, a tentativa de ajuntar este fardo à tarda carreta que a infância arrasta, gemente, esfalfada e amortecida, na escola”¹¹⁴.

E acrescenta: “Mas esta reforma encarna em si precisamente a reação mais completa contra esse sistema. Ela parte do desejo de unificar a educação com a natureza; inspira-se na justa indignação contra a **pedagogia retórica** a que, já no tempo de Montaigne, lhe ditava estas palavras, onde parece transluzir o pressentimento da revolução educativa, que os nossos tempos estão presenciando: “Je trouve ces ergotistes, plus tristement encore inutiles. Notre enfant est bien plus pressé: il ne doit au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie: le demeurant est deu à l’action. Employons, un temps si court aux instructions nécessaires...” (Essais, I, 19).

E, assim pensando, acompanhando as idéias do fisiologista e educador inglês T. Huxley, Rui apresenta o **método didático** para o ensino das Ciências: “Criar prática e realmente — pelas investigações elementares de ciência natural, os primeiros hábitos de observar, — pelas da física, os de experimentar, e demonstrar — pelas matemáticas, os de precisar é deduzir; produzir, no espírito das crianças, o conhecimento não dos nomes das coisas, **não do que se diz** delas, mas dos fenômenos e obras da natureza, tais quais se revelam imediatamente aos olhos da natureza, tais quais se revelam imediatamente aos olhos do aluno; desenvolver as faculdades de observação, de assimilação, de invenção, de produção; formar o juízo, a independência de espírito; proscrever ‘o método didático,

113. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, p. 260 e segs.

114. *Ibidem*, p. 260 e segs.

que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental, que fecunda os órgãos do pensamento'; educar, enfim, organizar fortemente as inteligências e não mobilizar memórias, não industrializar tópicos — eis o plano, a ação, o alvo da instrução científica, tal qual a entendemos, na escola popular”.

Para melhor documentar tal método didático, nada melhor do que verificarmos um exemplo de uma lição a ser dada segundo a nova orientação. Assim, à p. 277 da obra aqui citada, escreve ele: “Uma lição formal dada a crianças acerca da força magnética do ímã e sua polaridade não prenderá um instante a atenção dos alunos, não lhes suscitará uma idéia, não lhes deixará o mínimo vestígio no entendimento. Apresente, porém, o professor aos seus discípulos um ímã, natural ou artificial, dê-lho, a examinar, ponha-o em contato com fragmentos de ferro, aço ou níquel, um pouco de limalha, umas agulhas; aproxime sucessivamente dos pólos essas substâncias; afaste-as, trazendo-as pouco a pouco até a parte média, à linha neutra; mostre-lhes várias hastes imanizadas, suspensas livremente; faça-os distinguir a orientação, em que todas se fixam, depois de oscilarem algum tempo; varie repetidamente as experiências; encaminhe com discrição as perguntas; e, no correr desse exercício, os meninos, atentos, satisfeitos, ávidos, terão descoberto — eles mesmos — a propriedade atrativa do ímã, a sua polaridade, a sua tendência fatal para o norte. Adquiridos assim, esses conhecimentos serão indeléveis no espírito do menino e contribuirão com a mais prodigiosa eficácia para a evolução educativa das suas faculdades”¹¹⁵.

E remata essas idéias esclarecendo, quanto ao material didático correspondente, o seguinte: “É copioso hoje o número de trabalhos especiais que facilitam ao mestre essa missão e o habilitam a dirigir, por meio de coleções rudimentares de espécimens biológicos, de singelíssimos aparelhos químicos e físicos, ou, até, sem aparelhos, recorrendo a objetos do uso mais trivial, o cultivo inicial dessas disciplinas”.

Por essas razões todas, o reformador brasileiro vê no ensino elementar da Ciência “a parte mais imprescindível da instrução primária. Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e educador do caráter, pertence-lhe, no plano de estudo escolar, a supremacia. Para não converter a criança em máquina de repetir idéias alheias, cumpre ensiná-la a pensar, antes de instruí-la em exprimir o pensamento; e deste resultado só o cultivo científico é capaz”¹¹⁶.

115. Ibidem, p. 277.

116. Ibidem, pp. 284-285.

A reflexão atenta sobre essas razões indica que não estamos ainda muito longe do pensamento de Rui. A edição especial, em fascículos, de trabalhos sobre a Vida, o Fogo, a Água, o Ar, o Universo, recentemente publicados, em caráter experimental, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), da UNESCO, de São Paulo, vem provar cabalmente tal afirmação. A orientação intuitiva, experimental, que transparece em todo o conteúdo das publicações, ao se referirem, por exemplo, às experiências simples para que o aluno se convença das propriedades da água, como compreender a significação da energia potencial e cinética, sobre o que é pressão e a sugestão para que o aluno expresse, em linguagem matemática, as conclusões a que chegou a respeito da relação entre pressão, força e superfície, comprovam a profundidade e a antevisão da consciência didática presente no pensamento pedagógico do baiano notável.

Mas se as Ciências de observação e de experimentação não se podem ensinar senão observando e experimentando, como o afirmara o próprio Rui, “deste encargo não se conseguirá desempenhar-se o preceptor, sem que a sua preparação científica se efetue solidamente, habituando-o à investigação direta das coisas na sua realidade natural”.

A educação do professor consubstanciará, portanto, a legitimidade e a realização “cabal e profícua desse ramo do programa”. E só será alcançada plenamente quando se resolver a organização do estudo científico nas escolas normais, “sobre bases de extensão limitada, mas da mais perfeita solidez”. A solidez e a perfeição do estudo científico na escola encontrar-se-ão sob condições didáticas essenciais e eficazes, a saber:

“...ensinar a ciência pelas coisas, e não pelos livros, isto é, ensinar as ciências naturais pela observação pessoal do aluno, ensinar as ciências físicas, associando-se o aluno ao mestre na prática dos métodos experimentais”¹¹⁷.

4. Ensino das Matemáticas elementares

A ênfase moderna sobre a melhor conduta a ser obedecida no desenvolvimento dos programas de ensino da Matemática está diretamente subordinada a duas condições básicas gerais: **adequação das noções elementares da Matemática às estruturas mentais, em desenvolvimento crescente, das crianças e a introdução da Matemá-**

117. *Ibidem*, p. 288.

tica Moderna no currículo escolar, primário ou secundário, por se ajustar admiravelmente à natureza da vida mental e social do educando. Em consequência, pesquisadores do nível científico de Jean Piaget, e seu numeroso grupo de colaboradores, em perfeita consonância com as motivações dos mais destacados matemáticos da atualidade¹¹⁸, estão proporcionando nova e especializada literatura, contribuindo assim, de modo indireto, mas sistemático, para a criação de novas técnicas pedagógicas e novos campos de pesquisa didática, destinados ao florescimento de uma pedagogia ativa e realmente criadora da Matemática nas escolas. À base do estudo da correspondência entre as estruturas algébricas e os mecanismos operatórios da inteligência infantil procura-se modernizar a linguagem matemática dos alunos, ajustando-se os novos conceitos matemáticos de **conjunto, estrutura, grupo** ao raciocínio crítico dos alunos, estendendo-os aos fatos ensinados na **Língua Materna, na Geografia e na História**.

Assim pensando, a pedagogia do fracasso, que dominava, qual sombra malfazeja, o ensino da Matemática nos cursos primários e secundários, alvo sempre de numerosas inaptações escolares e sociais, passa a ser substituída agora por um novo e espetacular clima de aprendizagem inteligente, agradável e natural.

A segunda parte do raciocínio de Rui sobre o ensino da Matemática se refere à concretização real, por parte do professor, despidendo de caráter abstrato as noções numéricas, **“mediante problemas de aplicação usual propostos pelo preceptor, ou sugeridos à espontaneidade das crianças”**.

Destaca, como desdobramento dessa posição didática, a importância dos **modelos materiais, das construções gráficas**; “que há de ter entrada na escola o curso, sempre concreto, intuitivo, figurado, dos elementos desta ciência”. Acompanhando a orientação do **sistema frobeliano**, a orientação didática escolhida a supera, merecendo o mais amplo desenvolvimento. Daí a importância da taquimetria, que deverá ser introduzida desde o segundo grau da escola.

Rui explica que a **taquimetria “é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da**

118. A propósito, podem ser indicadas as seguintes fontes bibliográficas: J. Piaget, E. W. Beth, J. Dieudonné, A. Lichnerawics, G. Choquet, C. Gattegno — *L'Enseignement des Mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Paris; Félix Lucienne — *Exposé Moderne des Mathématiques Élémentaires*, Collection Universitaires de Mathématique, Paris; e a recente publicação do IBCEC, em português, *Matemática Moderna para o Ensino Secundário*, São Paulo, 1963.

geometria às inteligências mais rudimentares: é a ‘Lição de Coisas’ aplicada à medida das extensões e volumes” ¹¹⁹.

Este método era devido a Eduardo Lagout, então engenheiro francês de “pontes e calçadas”. A experiência francesa, desde longa data, vinha demonstrando sua eficácia e sua possibilidade de adaptação ao curso primário; a opção de Rui se verifica, pois, na sua conclusão final: “O método taquimétrico é, portanto, a mais vigorosa, a mais chã, a mais praticável adaptação das leis da pedagogia intuitiva ao ensino popular da geometria, à instrução geométrica das crianças” ¹²⁰.

Modernamente, insiste-se sobre um princípio pedagógico fundamental de grande valor, sobretudo no que diz respeito à iniciação ao cálculo matemático na escola primária. Ao mesmo tempo que o professor deve adaptar-se às possibilidades psicológicas do aluno, não deve tampouco descuidar-se da natureza do conteúdo do programa de ensino desta matéria, que é, em verdade, uma construção lógica. Tal configuração pressupõe, evidentemente, bases sólidas e perfeitamente determinadas. Mas o que nos parece muito acertado na observação fundamental de Rui Barbosa é a necessidade de se proceder em função da “espontaneidade da criança” e apresentar-lhe um material adequado, com o qual possa trabalhar, fundamentando a criação inclusive de automatismos que consolidarão os conhecimentos mais de natureza lógica e abstrata.

O ponto de **partida concreto** é, em conseqüência, o absolutamente indispensável, e o professor, pouco a pouco, esforçar-se-á para que as crianças descubram, com facilidade, sob diversos aspectos, a unidade do pensamento matemático. Em suma, a experimentação ativa do aluno no ensino da Matemática ou de qualquer outra disciplina deve procurar as motivações da própria atividade. Uma vez estabelecidas as noções básicas, deve-se ligá-las às aplicações concretas que ajudam a criança a situá-las na complexa rede dos conhecimentos que vai adquirindo durante o curso.

Em conclusão, pois, Rui anteviu o **aspecto pedagógico no ensino da Matemática, que ainda permanece: não deve ser considerado unicamente como uma aprendizagem de receitas ou fórmulas; deve procurar nas crianças uma autêntica e criadora atitude intelectual, capaz de criar realmente uma nova atitude lógica diante dos problemas intelectuais e da vida material corrente; iniciá-la, como quer o espírito das escolas novas, na reflexão pessoal como importante estímulo psicológico. A operação aritmética mais banal, a construção geomé-**

119. *Ibidem*, p. 290.

120. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, p. 292.

trica mais elementar, o problema prático mais atual devem conduzir à formação de hábitos mentais e sociais realmente criadores e pessoais, porque são as únicas condições para a aquisição de um método objetivo e científico de pensamento, tão estranho nas escolas de seu tempo. A formação da inteligência prática deve estar em unísono com o desenvolvimento da inteligência conceitual.

5. Ensino da Geografia e da Cosmografia

A importância da aplicação dos métodos e processos intuitivos na transformação pedagógica que se deve imprimir ao ensino da Geografia, no nível elementar, indica as raízes pestalozzianas da formulação didática ruísta. É bem verdade que, no início de sua análise crítica sobre o ensino da Geografia, Rui chega a citar os filósofos Kant, Locke e Herder. Mas a sua ainda não desmentida profissão de fé didática que se aproxima da metodologia da escola ativa está, mais uma vez ainda, assentada fundamentalmente no método intuitivo e objetivo de ensinar. Era, aliás, contemporaneamente, a diretriz geral seguida pelos mais avançados educadores norte-americanos na orientação didática do ensino nas escolas e na confecção de livros didáticos, principalmente no aproveitamento daqueles aspectos mais nitidamente psicológicos da matéria a ser ensinada, transformando assim o ensino da Geografia em assunto realmente interessante de educação elementar.

Mas a compreensão crítica das possibilidades da aplicação do **método intuitivo** fez com que Rui fosse mais longe no ensino da Geografia. Comentando os livros do pedagogo norte-americano Arnold Guyot, muito adotados nas escolas normais de Massachusetts, Rui traduziu o seguinte trecho do prefácio da última edição de uma delas, onde se verifica a importância da atividade própria do aluno, característica do movimento das escolas novas: "Em obediência aos princípios que regem o método pestalozziano, os alunos, sempre que ele o permite, são induzidos gradualmente a descobrir, eles mesmos, o que se lhes pretende ensinar, em vez de o aprenderem por informações do livro, ou do mestre"¹²¹.

A propósito dos manuais elementares de Geografia adotados nas escolas primárias do País, comenta Rui, a "**Pequena Geografia da Infância, composta para uso das escolas primárias**". O quadro é bem diverso: depois de criticar as definições apresentadas, a definição de Geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, do horizonte, clima, latitude, longitude etc., apresenta as seguintes

121. Ibidem, p. 294.

amostras dos crimes pedagógicos perpetrados, formando “um rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança: **‘Monte é uma massa de terra elevada, que tem declive sensível’.** **Vulcão é um boqueirão aberto de ordinário no cimo de um monte. . .**” “E cratera?”, pergunta então Rui. “É, diz o autor, essa mesma abertura ou boqueirão?” **Vulcão e cratera transformam-se, assim, em palavras sinônimas.** Uma outra das amostras comentadas: **“Porto é uma porção de mar cercada de terras, que oferece um abrigo às embarcações”.**

Outro aspecto criticado por Rui, que o coloca como precursor da análise crítica de nossa literatura didática renovada, no que diz respeito ao ensino da Geografia por **nomencatura**, é a exigência da decoração do número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista de religiões e raças humanas, **“que se pressupõe assim conhecidos antes de aprendidos”.** O referido livro, antes de principiar pelo município, pela província, como quer Rui, consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América, para depois, recomeçando, passar ao estudo particular de todos os países das cinco partes do mundo e “só no fim receber notícias do seu”.

A manifestação crítica de Rui completa sua consciência didática atualizada. O ensino deveria ser a antítese do adotado no livro destinado às escolas primárias brasileiras. Cumpre que a realidade ou a sua representação concreta, sensível, nítida e exata seja “a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica”, corroborando com as idéias do pensador e pedagogo francês Levasseur, do Instituto de França da época.

Nessa mesma linha de argumentação e exposição crítica, deu ênfase à orientação moderna que vinha de ser adotada nos países europeus, como a França, a Alemanha, a Áustria, a Suécia e a Suíça. A direção pedagógica e didática destacada se objetivava sempre no caminho mais adequado a ser seguido: ir do **conhecido ao desconhecido**; partir sempre da presença dos lugares que cercam os alunos, a situação da sala de aula, a posição relativa das coisas, dos bancos, das salas, do jardim, do pátio, até se chegar a uma **carta geográfica** propriamente dita; realizar pelos exemplos a definição dos termos geográficos; ir do município à comarca, da comarca à província e desta, finalmente, ao estudo geográfico inteiro do seu país. Tudo isso sempre dentro da aplicação de exercícios intuitivos, consubstanciando o ensino pelo aspecto; iniciando-se o curso pela topografia local, com amplo desenvolvimento de exercícios práticos, acompanhados das indispensáveis excursões, das representações grá-

ficas e cartográficas adaptadas ao nível de desenvolvimento e possibilidades individuais de cada aluno.

Assim sendo, não poderíamos deixar de destacar nesse empenho de caracterização de uma das mais poderosas consciências didáticas registradas na história da pedagogia brasileira o zelo intelectual de Rui pela **investigação pessoal** para comprovar o acervo dos resultados da aplicação dos novos métodos de ensino da Geografia. Referimo-nos, destarte, à ocasião em que assistiu, em companhia do seu amigo Conselheiro Rodolfo Dantas, a uma aula de Geografia no Colégio Progresso, estabelecimento feminino de nível secundário e que se tornaria famoso no Rio de Janeiro pela aplicação de métodos renovados. Era dirigido por uma família americana, sendo sua diretora Miss Eleonora Leslie. Pois bem, a aula era destinada à representação rápida e sumária de **mapas** por alunas cujas idades variavam de 10 a 15 anos; a professora, Miss Leslie. Baseados em dois princípios básicos, aplicação de um **diagrama geométrico inicial que caracterizaria a forma fundamental** e levando-se em conta **noções concretas, "praticamente acumuladas nos exercícios anteriores"**, as alunas, sem auxílio de notas, livros, globos ou da professora, em vinte a trinta minutos concluíam seus mapas, que mereceram a admiração e o entusiasmo de Rui e do Conselheiro Dantas. Em face dos resultados obtidos, Rui solicitou¹²² alguns deles e apensou-os ao seu "farecer", pelo grande significado prático e pedagógico "... único exemplo", escreveria, "que nos conste, desta espécie de ensino no Brasil, mas este exemplo varre todas as dúvidas".

Levando-se em conta o que acontecera com as considerações relativas ao ensino da **Matemática**, o espaço dedicado ao ensino da Geografia e da Cosmografia é bem longo. O ruista professor Isaías Alves, da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia¹²³, lembra-nos, a esse propósito, que Rui teria incorrido numa "fuga" ao reduzir o tratamento didático dado ao ensino da Matemática. E aponta, em consequência, como a verdadeira causa a amarga decepção do seu velho e apaixonado mestre de Matemática, professor Manuel da Silva Pereira¹²⁴, o qual almejava ardentemente ver seu promissor e genial aluno um engenheiro notável. "Desatendido", explica seu maior biógrafo, "nunca mais quis ver o discípulo".

De qualquer maneira, seja esta a causa psicológica mais remota ou, como querem outros, tendo sido influenciado pelas idéias peda-

122. Ibidem, p. 331.

123. ALVES, Isaías. *Op. cit.*, p. 147.

124. VIANA FILHO, Luiz. *A Vida de Rui Barbosa*, Edição Comemorativa do Centenário, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1952, p. 21.

gógicas de seu ilustre e adorado pai, o certo é que Rui, de forma bastante coerente, estabeleceu as bases iniciais do ensino da **Geografia** e da **Cosmografia** no seu vasto plano de reforma educacional, à semelhança do que propusera no ensino das **Ciências Naturais** e da **Matemática**, firmando suas bases no espírito do **método intuitivo** e tendo em vista a necessidade da reorganização científica de todos os programas escolares, como queriam os pioneiros do movimento das escolas renovadas da época. A Geografia, em razão de sua própria singularidade e fascínio, é a disciplina escolar mais facilmente indicada para se adaptar mais depressa aos interesses e às motivações mais profundas do dinamismo psicológico e físico da infância.

Dentro de todas essas amplas perspectivas didáticas, Rui, após as numerosas justificativas da necessidade da renovação do ensino da Geografia nas nossas escolas, conclui com a indicação dos seguintes princípios didáticos gerais, que traduzem, em larga medida, muitos dos melhores propósitos da moderna metodologia do ensino elementar desta disciplina ¹²⁵:

1) “O curso de geografia há de partir da **Lição de Coisas** e cingir-se, quanto ser possa, estritamente aos processos do **ensino pelo aspecto**.”

2) “A descrição da terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguida pela topografia da cidade; tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas.”

3) “Desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípio aos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo o curso, o mais amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem de **memória** o mapa das várias partes da terra.”

4) “Os livros clássicos, nesta seção do programa, tomarão por tipo as obras americanas deste gênero.”

5) “Cada escola será provida do indispensável material técnico: cartas mudas e expressivas, relevos (não em globo), esferas hipométricas, esferas ardosiadas e, quando ser possa, um planetário.”

6) “As noções de cosmografia serão dadas, igualmente, mediante observações e exemplificações concretas.”

Lutando assim contra o estado de ignorância então dominante quanto às reais necessidades didáticas do ensino da Geografia, ao mesmo tempo que insistia na exigência metodológica da integração dos demais ramos da ciência geográfica, Rui soube destacar com argúcia a importância do seu ensino no desenvolvimento da inteligência e conhecimento prático e objetivo do “espetáculo da civili-

125. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, p. 337.

zação contemporânea, com os seus recursos, as suas forças, as suas lutas, as suas dificuldades, as suas conquistas, os seus esplendores e os seus contrastes de sombras”.

Essa capacidade de antecipar as diretrizes modernas do ensino e objetivos da Geografia no currículo escolar ¹²⁶ dá a Rui Barbosa o papel de primeiro grande didata que, de forma sistemática e duradoura, soube descortinar a função da **observação direta dos fenômenos estudados**; de se partir, na lição escolar, sempre do **conhecido para o desconhecido**, de se apoiar em **objetos reais**, identificando, desse modo, o ensino científico do nível escolar, sem esquecer as leis do desenvolvimento, a significação da infância e os interesses e motivações da vida social infantil. Identificação, devemos assinalar, com muitos dos pressupostos da educação nova, a qual, segundo Jean Piaget, em resenha sobre métodos de ensino, publicada na Enciclopédia Francesa, não pode ser compreendida devidamente, em seus processos e apreciações, se não considerar precipuamente aqueles pontos fundamentais.

Ao lado de outras figuras brasileiras que se preocuparam com os problemas de metodologia de ensino, desde a personalidade famosa do Dr. Abílio Borges, diretor do Colégio Bahiano, onde fizera, com extraordinário brilho, seu curso de humanidade, Rui Barbosa representa, sem dúvida, um marco característico de sistematizador e precursor da aplicação dos novos métodos de ensino, tradição que só será retomada, no mesmo nível intelectual, com o professor A. de Sampaio Dória ¹²⁷, ao assumir a cadeira de Metodologia de Ensino na antiga Escola Normal da Praça da República de São Paulo, nos idos da Primeira Guerra Mundial. Seus trabalhos sobre métodos de ensino e as obras didáticas sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, que muito influenciaram nossa formação, retomam o caminho deixado pelo tribuno baiano e algumas figuras expressivas de educadores dos fins do século XIX. Essa tradição, que dá a Rui a preeminência na posição de um analista crítico, de grande força sistematizadora, tão estranha ao nosso meio intelectual

126. Veja-se a função pedagógica da Geografia nos artigos da professora Dr.^a Amélia Domingues de Castro, publicados na *Revista de Pedagogia*, Ano VII, V. VII, n.^{os} 14 e 15, respectivamente, de julho-dezembro de 1961 e janeiro-dezembro de 1962.

127. Dentre os trabalhos do ilustre e saudoso professor A. Sampaio Dória sobre questões de ensino, destacam-se: *Gramática — Como se Aprende a Língua*, 10^a edição, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1953, *Como se Ensina* e numerosos outros artigos publicados na *Revista da Sociedade de Educação*, de São Paulo, na *Revista do Brasil*, de São Paulo, e na *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, da USP, como catedrático de Direito Constitucional.

de então e aos outros, a capacidade de realização de ideais educacionais com suas escolas renovadas (Colégio Abílio, por exemplo), essa tradição, repetimos, em ambas as atitudes, dava relevância à formação objetiva da juventude. O desenvolvimento e ampliação dessa rica tradição só terá lugar, entretanto, em outro momento histórico, social e econômico da vida brasileira. Será retomada, de modo espetacular, com a criação das primeiras faculdades oficiais de Filosofia, Ciências e Letras e seus respectivos cursos de formação e treinamento didático dos futuros professores secundários.

Abriam-se, assim, novas e amplas perspectivas de pesquisa e de reflexão didática sobre novos métodos e processos de ensino das disciplinas do curso secundário, com as inevitáveis reações e conflitos de tratamento didático entre a nova geração de professores licenciados e a antiga, presa ainda aos quadros de um autodidatismo obsoleto e ineficiente.

E as diretrizes didáticas de Rui, insistimos, acolhem muitas das novas tendências teóricas e práticas que vêm provocando uma transformação notável no ensino moderno da Geografia. As **excursões**, a **fotografia** e o **filme**, a **realização de cartas em relevo**, o **próprio traçado de cartas geográficas** e de sua leitura compreensiva, completadas pelo **trabalho em equipe**, são outros aspectos que colocam o atual ensino da Geografia, no curso primário ou secundário, dentro de dimensão didática que leva a ensinar o aluno a **observar** e **refletir**, a fazer uma análise cada vez mais precisa dos fatos geográficos para obtenção cada vez mais feliz das sínteses compreensíveis e esclarecedoras.

6. Ensino da História

Modernamente, com a ampliação e diversificação do campo da ciência histórica, como reconstituição científica do passado cultural, o papel desempenhado pelo ensino da História tem-se ampliado extraordinariamente, mas nem sempre sua correspondente metodologia didática tem acompanhado esse desenvolvimento da disciplina como ciência social específica. Entretanto, uma das maiores mudanças no critério com que se vinha concebendo o ensino da História, durante os últimos anos, pode ser caracterizada na perspectiva pedagógica dirigida principalmente à natureza mental do aluno e na pesquisa de orientação didática que convenha mais de perto à sua mentalidade.

Na atualidade, principalmente em nível escolar primário, compreende-se cada vez mais claramente que todos os aspectos da

História não estão ao alcance da criança ou do adolescente, e na maioria das nações que se preocupam seriamente com as coisas da educação, os melhores professores não mais forçam seus alunos a assimilar um ensino que não podem de fato compreender ou fixar satisfatoriamente. Mas não se trata apenas e simplesmente do abandono do velho método de sucessão descritiva de guerras, de dinastias que se sucediam com suas linhas de parentesco e datas sobre datas. Os educadores mais lúcidos compreenderam que é insensato e contraproducente iniciar a criança, antes do tempo certo de maturidade mental e social, naquelas matérias de ensino cujo conhecimento será mais tarde essencial para ela, como futuro cidadão consciente de sua força intelectual a serviço de sua felicidade pessoal e do desenvolvimento social do país.

Daí a observação óbvia de já não se poder dar às crianças ou aos ginásianos um ensino estéril de História política sumária (quase sempre ingênua e estreita), que, na sua idade, não podem assimilar criticamente, isto é, dentro de um relacionamento e interdependência com outros fatores sociais. Modernamente, o aluno é introduzido na história da própria realidade social, no que ela mais de perto fascina, das origens não apenas e exclusivamente do seu governo, mas do meio social e físico que as rodeia, e não só de seu meio nacional, mas de sua vizinhança imediata. A história social e a história local, principalmente, são agora mais adequadas para o ensino a inteligências ainda não maduras do que a história simplesmente narrativa de antigas vicissitudes militares e políticas, mais próprias à formação intelectual de adulto realizado culturalmente. De modo semelhante, era inevitável o abandono inclusive da forma de exposição da História nas escolas.

Até há pouco tempo, considerava-se que no ensino da História a ordem cronológica deveria ser estritamente seguida. Só há poucas gerações foi reconhecido que o ensino dessa disciplina tem que chegar até nossos dias, quando não se iniciar na própria atualidade histórica, a fim de que o aluno se veja auxiliado mais eficientemente na explicação de nossa atual situação social e política. Nesta última hipótese, convém assinalar, as motivações são funcionalmente bem maiores e mais interessantes.

Qual seria, então, a forma didática mais adequada para o ensino da seqüência cronológica, que é específica da História? A noção de **seqüência** e de **desenvolvimento histórico**, em termos de organização de currículos, levou muitos especialistas a se preocuparem com um novo método de ensino da cronologia histórica. Na Inglaterra, por exemplo, chamam-no de ensino por "**linhas de desenvolvimento**".

Consiste em isolar os diversos aspectos da História, estudando num trimestre os meios de transporte, noutro a agricultura ou a engenharia e arquitetura, ou o vestuário, as artes plásticas e literárias etc. Ao mesmo tempo, a Alemanha procurou também desenvolver o processo de tratar o programa de estudos, denominando-o **“método por ilhas”**, o qual corresponderia na Inglaterra ao **“método por peças”**, procurando-se assim remediar a superficialidade em que inevitavelmente caía o velho sistema ao tratar de abranger toda a História na mesma medida. Em conseqüência, trava-se mais intensamente sobre um período determinado que sobre os demais, julgando-se que ao estudar e compreender melhor essa mesma “ilha” ou “peça” particular o aluno entenderá muito melhor o resto da própria história pátria ou da humanidade em geral¹²⁸. Mas essa preocupação deve levar em conta, por outro lado, que o sentido da continuidade da evolução humana, “le sens de la continuité historique”, dos autores franceses, que é tão essencial para agrupar os diversos aspectos da história da civilização e sua compreensão das relações existentes entre os acontecimentos passados e atuais, não deve ser esquecida. Só assim se poderá proporcionar ao aluno, desde a escola primária, um acervo de conhecimentos históricos objetivos e essenciais à formação cultural fundamental do cidadão, consciente, em toda a sua plenitude, e capaz de futuramente fazer suas opções, através de serena e objetiva interpretação crítica dos fatos históricos, a fim de que se possa fazer a distinção entre os problemas autênticos dos falsos problemas.

No nosso País, as deficiências bibliográficas de origem nacional no que se refere a ensino da História indicam a precariedade da formação técnica e pedagógica daqueles que vão ensinar no curso primário noções elementares de História do Brasil. Em relação ao curso secundário, todavia, com a criação dos cursos de Didática Geral e Especial nas faculdades de Filosofia, com seus trabalhos específicos de estágios, prática de ensino, publicação de teses, artigos em revistas especializadas, de assuntos históricos e pedagógicos, assiste-se já a criação de um clima de interesse científico e cultural a respeito dos diferentes modos e procedimentos que podem ser utilizados na direção da aprendizagem da História, nos vários níveis de ensino, em função da natureza da disciplina, das características lógicas e psicológicas implícitas nos métodos pedagógicos, bem como a sua harmoniosa adequação às finalidades mais altas da ação educativa.

128. GRÃ-BRETANHA, “Ministry of Education”.

Mas, de qualquer maneira, dentro destas perspectivas de análise e interpretação didática, o ensino moderno de História apresenta um rico quadro de sugestões valiosas para os professores dos cursos primário e secundário. Assim, numa ampla compreensão dos laços de interdependência entre a própria natureza da matéria de ensino e os múltiplos objetivos a serem alcançados nas escolas primária ou média, em nosso País, desenham-se novos rumos aos professores. Como ponto básico de partida, impõe-se a procura, por parte do aluno, de reflexões pessoais sobre os temas históricos estudados. Em seguida, adequá-los criticamente aos problemas sociais e políticos da atualidade do País, da região ou da comunidade, não deixando jamais de perder de vista a linha de objetividade que se exige de qualquer ciência; depois, como desdobramento objetivo e natural, a eliminação dos processos narrativos, que apelam apenas para a memória, pois devem entrar em jogo, no processo global e dinâmico da aprendizagem, todos os demais níveis da atividade psíquica e sensomotora do aluno, a fim de alcançar também nesta disciplina o nível de autêntica inteligência operatória em ação.

Finalmente, com o extraordinário desenvolvimento dos estudos experimentais e práticos das técnicas e recursos audiovisuais, indispensável se tornou a aplicação permanente, inteligente e contínua de outros processos didáticos, como as leituras suplementares, a apresentação de material ilustrativo a cores: as projeções fixas e móveis, através de experiências simuladas ou diretas, na própria sala de aula, como fator de vivência dos fatos e instituições históricas, não se esquecendo a necessidade do controle contínuo e adequado da aprendizagem por intermédio do emprego de técnicas objetivas de verificação do trabalho escolar realizado¹²⁹. Só assim se poderá ajustar a maneira de ensinar História aos seus mais altos objetivos educacionais — reconhecidos hodiernamente, em escala internacional — após os mais recentes congressos promovidos pela UNESCO, e ambos os níveis, o dos métodos e o dos seus fins, às condições ativas daqueles que realmente vão aprender, os **alunos**.

Em relação ao ensino da História, como nas demais ciências, a didática predominante é o resultado do caldeamento das duas grandes correntes pedagógicas que exerceram e exercem ainda grande influência: a do **humanismo pedagógico** e a do **pragmatismo, ativo e operativo**. A primeira, que remontaria a Platão, que já indicava

129. Dentre os trabalhos pioneiros de didática especial da História publicados no País realmente de nível universitário, podemos destacar o da professora Dr^ª Amélia Americano Franco Domingues de Castro, *Princípios do Método do Ensino da História*, Bol. 138, FFCL da USP, São Paulo, 1952.

que a educação tinha por objetivo dar ao corpo e à alma toda a beleza e a perfeição de que são suscetíveis, vê na forma de ensinar uma aplicação da idéia de uma educação integral e progressiva; a corrente **pragmatista e ativa**, historicamente fruto da nova pedagogia da ação e do trabalho, introduziu, de modo admirável, o princípio de que o aluno não aprende bem senão quando o faz pessoalmente por observação, reflexão e experimentação, isto é, por um processo auto-educativo; de que o ensino deve ser “a medida do aluno” (individualização do ensino); ou, ao menos, que deve o ensino adaptar-se a grupos de alunos de semelhante nível de inteligência (educação diferenciada); que o ensino, em relação à disciplina escolar, deve ser organizado de tal maneira que chegue a ter um efeito total na formação do escolar; e considerando-se que a educação é vida e preparação para a vida, e esta é colaboração humana, precisa **socializar** a aprendizagem (mediante trabalhos coletivos, por equipes etc.), respeitando-se e fortalecendo-se, ao mesmo tempo, a individualidade de cada um. Finalmente, o aluno não pode ser educado de modo adequado se não for conhecido o desenvolvimento biopsíquico de seu próprio ser.

Mais recentemente, desenvolveu-se na França um novo método de ensino, que vem de se universalizar. Referimo-nos ao “estudo do meio” (“l'étude de milieu”), o qual, como tantos outros princípios pedagógicos, parece remontar a Rousseau. Mas Emílio estudava o meio “sans savoir” em contato com a natureza e com as pessoas que vivem junto à natureza. Os discípulos de Rousseau, como Basedow, Salzmann, Pestalozzi, insistiram também sobre esse aspecto. Entretanto, data de muito pouco tempo, e o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP é testemunha deste fato e apresentação da forma sistemática com que se apresenta o “estudo do meio”, transformando-se realmente num autêntico **método pedagógico**, aproveitando a interação do estudo do **meio natural** e do **meio social**. Com efeito, caracteriza-se pelo estudo de uma **região** ou de uma época, não apenas de um modo especial, mas de acordo com o maior número de pontos de vista possível, de um modo claro, vivo, tangível, de maneira que seja compreendido por todos os aspectos geográficos, históricos, agrícolas, industriais, comerciais, artísticos no seu conjunto **dinâmico**. Além das informações que os alunos obtêm, realiza-se a **vivência** do aluno com a própria realidade física e humana da escola, do bairro, da comunidade.

Seria, enfim, o “**regional survey**” dos ingleses. Sua aplicação em educação tem renovado inteiramente os programas e métodos de

ensino da História e das Ciências ou Estudos Sociais nos cursos secundário e primário.

O **estudo do meio** ambiente está ligado aos modos de ensinar que, como os **centros de interesse** e **dos complexos** (Decroly), cuidam de romper o estreito círculo das disciplinas separadas e de colocar diretamente a criança em contato com a realidade multiforme.

Nos começos do século XX, o **estudo do meio** foi já recomendado nos Estados Unidos por W. Davis sob a denominação de "Home Geography". Depois se difundiu na Inglaterra sob a forma de pesquisa regional ("regional survey"), que Mabel Barker fez conhecer na França (Barker, M. "L'utilisation du milieu géographique", Flammarion, 1931): consiste, para esta autora, na aquisição do **conhecimento da região circundante**, considerada sob todos os pontos de vista. Na Bélgica, com o impulso de L. Jeunehomme, o **estudo do meio** se converteu na peça básica do **Plano de Estudos** aplicado nas escolas primárias desde 1938 e a França seguiu o movimento, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. Utilizou-se com êxito nas **classes novas**, recomendado na Reforma Langevin-Wallon, sendo objeto de numerosas publicações (veja-se, em particular, "Cahiers de Pédagogie de l'Enseignement du Second Degré", oct., 1949; e Lefèvre, L. "L'étude du milieu". Proc. de L'ille de France).

Seu valor educativo é considerável; porém, coisa curiosa, nem sempre é plenamente captado por aqueles que recomendam o método.

O **meio ambiente** não é uma simples soma de elementos do mundo exterior. É um tipo de espaço organizado, que se define por um sistema de relações complexas entre cada ser vivo e seu contorno, condicionando tal cenário à atividade do indivíduo e reagindo este, por sua vez, sobre o que o rodeia.

O **estudo do meio** ambiente consiste em reconhecer estas conexões, colocando de novo o ser — **HOMEM, ANIMAL** ou **PLANTA** — em seu **habitat** concreto. O tema pode ser levado de várias maneiras: tanto com o auxílio dos **centros de interesse** como também com a ajuda de diferentes disciplinas. A **História**, as **Ciências Naturais** e a **Geografia** se prestam a isto. Esta última ocupa aqui um lugar privilegiado, porque estuda esses complexos naturais e humanos, que são o bosque (o campo), o clima, a granja, a cidade etc., onde os laços de interdependência entre o homem e o que o rodeia podem ser captados ao vivo.

O **estudo do meio** local diretamente observável é fundamental, porém é necessário prolongá-lo mediante o conhecimento dos ambientes estranhos, sendo recolocada a observação direta por **uma indireta**, utilizando a imagem prevista com ajuda de **recursos audiovisuais**.

Vantagens — São múltiplas as vantagens que comumente se reconhecem a este método:

- 1) estimula a curiosidade do aluno diante do mundo exterior;
- 2) permite exercitar o espírito de observação;
- 3) convém aos seus interesses;
- 4) responde à sua necessidade de **atividade**, ao mesmo tempo que o beneficia com o estudo ao **ar livre** no transcurso da **classe-observação**.

Pode-se dizer que este método favorece a **auto-educação** que a pedagogia moderna trata de promover.

Nestas condições, podemos observar que a primeira e mais vigorosa constatação didática de Rui Barbosa se refere à finalidade do ensino da Ciência em geral e, muito particularmente, ao papel da História no desenvolvimento crítico da mentalidade do aluno, filiando-se, assim, ao neo-humanismo pedagógico contemporâneo. São suas próprias palavras, estampadas no "Parecer" sobre a "Reforma do Ensino Primário"¹³⁰: "Do mesmo modo, porém, como a admissão das ciências físicas e naturais no plano da escola tem muito menos por fim **ensinar a ciência** do que **dispor** o espírito, para ela, assim, as lições de história se hão de enveredar não tanto **como um veículo de conhecimentos especiais**, quanto como um meio útil de cultura para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino".

Esta coerência pedagógica de Rui demonstra sua fidelidade à intelectualidade mais progressista que a classe média brasileira produziu nos fins do século passado. Por isso mesmo, neste aspecto não foi sua mentalidade alienada, antiprogressista e não-contemporânea, como a minoria cultural dominante então, conservadora ou liberal. O político baiano, como de resto toda a sua cultura pedagógica, soube aproveitar as fontes estrangeiras e adaptá-las às necessidades mais permanentes da formação intelectual do povo brasileiro. As sugestões sobre a criação de escolas de artes aplicadas, expostas no seu trabalho sobre Arte Industrial, como já foi verificado, não representaram formas elegantes de elucidação de modelos educacionais sofisticados que se achavam em moda na Europa ou nos Estados Unidos; ao contrário, representavam exigências de nosso precário sistema educacional e constituíam tomada de posição a favor de nosso desenvolvimento, de modo mais realista que se pensa, pois havia viabilidade de sua realização, tanto material como tecnicamente.

130. "Reforma do Ensino Primário", em *Obras Completas*, p. 339.

A exposição de Rui Barbosa a respeito do ensino da História no “Parecer” sobre a “Reforma do Ensino Primário” é constituída de três partes bem definidas: a **primeira**, considerações próprias e gerais sobre o papel educativo da História no currículo, com observações didáticas; a **segunda** constitui a transcrição de trabalho da **Liga do Ensino Belga** destinado aos preceptores da Escola Modelo sobre as condições elementares que exige o estudo da História; por fim, a **terceira** e última parte é constituída das exigências metodológicas para o estudo da História na escola primária.

“Entendido o papel da História como um **meio útil de cultura para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino**”, reivindica para ela um papel de relevo no currículo escolar primário. Mas a necessidade de afastar a aglomeração de nomes, de fatos, e tendo em vista a “multidão, a complexidade e o caráter dos elementos que concorrem para definir a ação histórica e a natureza moral das entidades eminentes e dos acontecimentos consideráveis”, não permite a esta disciplina a precedência desejada na estrutura curricular. O seu verdadeiro lugar preeminente será reservado na educação secundária e superior¹³¹.

Observa também que as disposições psicológicas, na infância, a inclinam para os estudos históricos. Citando o filósofo inglês Bain, critica a dificuldade das narrações históricas, com suas paixões humanas, suas fortunas e calamidades, suas virtudes e vícios, apurarem a mente infantil. A imaginação infantil, desauxiliada de “**toda a experiência**” (segundo grande aspecto da consciência didática de Rui), “é a faculdade que predomina quase absolutamente nas simpatias dele (**aluno**) por essas narrativas; e, demudados, coloridos, transformados por ela, os fatos históricos revestem, no espírito dos alunos, as formas caprichosas da fantasia, alongando, em vez de aproximar **da realidade**, o espírito das crianças”. E esse risco pode ocorrer se a reforma do ensino insistir em fazer “do saber positivo e dos métodos positivos a base, a lei, a alma de todo o ensino”, numa crítica velada ao **positivismo** pedagógico. Mas a sua convicção é a de que a orientação didática não deve criar ilusões nos espíritos, ou pendê-los neste sentido, mas cooperar para “preparar a inteligência e o caráter **para a realidade e a vida**”.

E a lei fundamental para que a História atue na inteligência do menino “é dar-lhe por estádio inicial os fatos coetâneos e por primeiro teatro a localidade onde vive o menino, onde se lhe produzem

131. “Reforma do Ensino Primário”, V. X, 1883, tomo II, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1946, p. 339.

as primeiras impressões, onde começa o seu contato com os homens e as coisas”¹³².

Quanto às considerações da Liga do Ensino Belga, algumas das idéias básicas — a de **continuidade** dos fatos históricos, o sentimento do tempo, o sentir que os homens históricos eram homens como nós, a fé que merecem as fontes históricas, a necessidade do professor induzir os fatos históricos através da pesquisa dos fatos da vida pessoal do aluno, o relacionamento com a Geografia, o ensino dos fatos pelo método anedótico, mediante biografias etc. — constituem as premissas para a organização do curso de História no curso primário. Mas para engendrar uma verdadeira **cultura**, impõem-se as seguintes condições imperiosas:

1) “Cumpre-lhe”, explica Rui, “renunciar às tradições livrescas, repudiar os hábitos de ensino mecânico, conformar-se às leis fecundas e poderosas da intuição.”

2) “Na seleção das obras clássicas, que for indispensável admitir, se condenarão inexoravelmente esses ‘livros inimigos da inteligência, compostos exclusivos de áridos questionários e nomenclaturas, onde a história inteira se reduz a alguns fatos brutos, e estes mesmos a um seco enunciado, tão desprovido de utilidade quanto de interesse’ (citando Buisson, no seu Relatório sobre o Ensino Primário, apresentado na Exposição de Filadélfia); onde se multiplicam os pormenores ociosos e exatamente se omitem os mais capazes de acordar a simpatia e estimular a atividade mental; onde falece de todo o colorido, a naturalidade, a variedade, a lucidez; onde tudo se encontra menos precisamente o necessário, o essencial ao cultivo das faculdades, para cuja educação o ensino da história pode contribuir.”

3) “Na escolha dos modos de executar essa cultura, os recursos da escola se distribuirão pela ordem do seu desenvolvimento e do seu valor educativo, nesta escala:

- a) a investigação pessoal do aluno;
- b) a palavra do mestre;
- c) os livros de leitura.”

4) “A história, na escola, é inseparável da geografia: há de relacionar-se inteiramente com ela, de modo que estas duas disciplinas se comuniquem incessante e mutuamente vida, apoio e luz.”

5) “A sua iniciação consistirá na história pátria, e, em seu primeiro começo, na história local.”

6) “Na ordem do tempo, a história contemporânea constituirá o ponto de partida deste gênero de lições, como se pratica na Inglaterra e noutros países.”

132. Ibidem, p. 343.

7) “As primeiras noções históricas assumirão a forma anedótica (o que não quer dizer biográfica), escolhendo, entre os sucessos mais memoráveis da pátria e da humanidade, os que melhor se prestem à ação dramática, ao colorido (fiel sempre à realidade), à vida, elemento sem o qual é impossível interessar e impressionar a criança.”

8) “Pouco se deterá em quadros de guerras e campanhas. Os fatos e as glórias da paz dominarão todo o ensino. Imitemos, a este respeito, os americanos, em cujos livros escolares ‘a data, por exemplo, da aparição do primeiro barco a vapor se inscreve, na primeira década do século, em caracteres mais grados que a batalha de Waterloo, ou o tratado de Tilsitt’, e o caráter dos grandes períodos históricos se procura assinalar pelos contrastes da barbaria, constantemente cerceada, com a civilização incessantemente progressiva. As crueldades que ensangüentaram a história se utilizarão, apenas na medida precisa, para inspirar o amor da tolerância, o ódio às perseguições, o sentimento da independência pessoal, a **consciência da liberdade do pensamento e da palavra**. Em vez das conquistas pela espada, as **conquistas intelectuais**; em vez do prestígio das coroas e dos heróis, a **ação real dos povos sobre o seu próprio desenvolvimento**” (os grifos são de nossa responsabilidade).

9) “Toda a pretensão dogmática será inflexivelmente banida. As lições morais da história evitarão cuidadosamente a forma didática. Sejam mais **sentidas** que aprendidas pelo aluno. Em vez de se **formularem** como texto doutrinal, insinuem-se pelas simpatias da narrativa, pela ação viva do espírito do mestre, pela direção constante do seu ensino.”

10) “Em lugar de ser qual até hoje o figuram os compêndios e a prática entre nós, seja o ensino histórico, desde a escola, um apelo contínuo à inteligência, à iniciativa mental do aluno. **Omita os pormenores de mera curiosidade, insistindo incessantemente no estudo das causas e seus efeitos na sucessão dos acontecimentos — ‘Quem? Qué? Quando? Por que motivos? De que modo? Com que resultados?’** — (grifos nossos). Eis o quadro normal, a que o mestre se esmerará em adstringir o exame dos fatos.”

11) “A cultura histórica na escola evitará o mais possível os compêndios e as lições de cor, reduzindo-se, em geral, às lições orais e aos livros de leitura.”

Tais são as condições e procedimentos para a inauguração séria do estudo da História na escola brasileira, conclui Rui, de modo “que não redunde em sobrecarga para o cérebro melindroso da

criança, antes atue como meio de desenvolvimento para as faculdades cujo cultivo pertence à educação elementar”.

Outro aspecto do vigor do pensamento pedagógico de Rui, que passou despercebido durante muito tempo, é a defesa pioneira, poderíamos dizer, do ensino da Sociologia como nova ciência social.

No V. IX, 1882, Tomo I, “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, Rui, criticando o ensino superior de Direito, segundo os **cânones da Igreja**, que mais serviria “para formar eruditos, para enriquecer o quadro do ensino nos cursos teológicos, eclesiásticos, ou históricos”, esclarece que a comissão do qual foi relator não concordava também com a cadeira de **Direito Natural**. Em vez dela, propunha a de Sociologia. E justifica a substituição, lapidarmente, com as seguintes palavras:

“O pensamento da comissão, em todo o seu trabalho, está em substituir a ideologia, isto é, o culto da abstração, da frase e da hipótese, pelos resultados da investigação experimental, do método científico” (p. 105 do volume citado).

Mais adiante, como leitor assíduo de A. Comte: “Ao direito natural, pois, que é a metafísica, antepomos a Sociologia ainda não rigorosamente científica, e certa na maior parte de seus resultados, mas científica nos seus processos, nos seus intuítos, na sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos estudos superiores” (p. 106, *idem*).

E propunha que a regra a ser observada na escolha do professor fosse a da capacidade: “não entre privilegiados, mas entre os mais proficientes”, mesmo fora do “círculo dos diplomas conferidos pelas academias” (p. 107).

Apesar das considerações de Rui sobre o ensino superior oferecerem outras claras e precisas indicações de sua consciência didática esclarecida e moderna, entretanto a sugestão do ensino de Sociologia no curso superior de Direito nos pareceu surpreendente e muito de acordo com as melhores expectativas dos que, hoje em dia, propõem a renovação e atualização dos currículos de nossas faculdades de Direito. A propósito, L. A. Costa Pinto, em elucidativo trabalho intitulado “Ensino da Sociologia nas Escolas Secundárias”, publicado da Revista Sociologia, V. XI, nº 3 (setembro de 1949), ao analisar as sucessivas reformas de ensino que ocorreram no País durante o período republicano, concluiu que a eliminação radical da reforma de 1942 do ensino das Ciências Sociais, particularmente da Sociologia, no curso médio, constituiu um dos **“seus traços mais fortemente antidemocráticos”**, porque eliminou a “hipótese de uma participação consciente do homem no processo social, que é o último

e supremo objetivo das ciências do homem, da sociedade e da cultura” (p. 297 da revista citada).

Se forças que operavam na sociedade e, sobretudo, na educação, levaram àquele desfecho, parece-nos que a tomada de consciência de Rui, nos seus famosos “Pareceres”, indicava os rumos esclarecedores que ainda permanecem. As Ciências Sociais deviam ser ensinadas desde a escola primária, através de “**noções de economia política**”, complementadas por “**noções de leis da vida social**”; no curso secundário, sugeria a cadeira de “**Elementos de Sociologia**” e nos cursos superiores de ciências jurídicas, finalmente, como foi visto, em lugar do ensino do Direito Natural, pedia, mais uma vez ainda, a inclusão de uma disciplina de “Sociologia”.

Tal posição reflete bem a vigilância intelectual de Rui diante do ensino retrógrado e acadêmico a respeito da vida social. Seu realismo se confunde, agora, mais uma vez, com a esperança de nossos dias de que as Ciências Sociais, ao se destinarem a compreender a natureza do homem e das forças que atuam na sociedade, estão criando as conclusões e os instrumentos para modelar mais inteligentemente a sociedade do futuro, pois, como queria Ralph Linton, “**a conquista da sociedade será o maior triunfo da carreira humana**”.

7. Ensino de rudimentos de Economia Política

Baseando-se na experiência de ensino sumário e intuitivo de elementos da produção, circulação e consumo de riquezas, na Inglaterra e nos Estados Unidos, Rui justifica, preliminarmente, a inclusão de rudimentos de Economia Política nas últimas séries da escola primária, como demonstração de sua intransigente formação política liberal. Visa educar “as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação. . . pela evidência das leis naturais, a convicção do caráter providencial das desigualdades, em que a riqueza divide os homens. . .”, procurando através da educação econômica do povo evitar “a chama sinistra das paixões niveladoras”¹³³ complementando, assim, sua posição ideológica liberal: “. . . o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela

133. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. X, 1883, tomo II, “Reforma do Ensino Primário”, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1946, pp. 359-365.

herança, pelo merecimento e pelo trabalho” (grifos nossos). Três categorias que resumem seu liberalismo e fundamentam seu partidarismo da escola econômica do “laissez faire”, “laissez passer”, que remontavam desde seus primeiros dias na Assembléia Provincial da Bahia, em 1878.

Só com a iniciação rudimentar na Economia Política, o futuro trabalhador disporá da “lucidez precisa para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais, em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias”. Daí, no seu entender, a necessidade de se conhecer, de forma elementar, as leis econômicas, ao mesmo tempo que especifica que este é o meio de aplicar e prevenir as hostilidades entre o trabalho e o capital.

Fixados os objetivos, quais seriam as diretrizes didáticas? Vai buscá-las na própria orientação firmada para as ciências da natureza. Tendo implantado solidamente no espírito do aluno o gosto pelos fatos, o **sentimento das relações de causalidade, a intuição da lei**, e, da mesma maneira, tendo a Geografia, a História, o Ensino Moral e Patriótico revelado a subordinação das ações humanas às necessidades do desenvolvimento do universo físico etc., trata-se agora de utilizar esses mesmos hábitos de observação no estudo da **Economia Política**. Em conseqüência, a inteligência da criança será levada, sem esforço, ao descobrimento das **origens naturais, que dominam o mais universal de todos os fatos, o fato capital entre todos nas sociedades humanas: a riqueza, sua produção, sua distribuição, seu caráter**.

No caso dos alunos de níveis primário e intermediário, por exemplo, o professor pode lançar uma série de experiências articuladas e progressivas, centralizadas nesta primeira generalização econômica, convidando as crianças a identificarem, partilharem e discutirem seus passatempos e as coisas que colecionam e trocam.

Parece agora, explicam Raymond H. Muessig e Vincent R. Rogers, na interessante publicação de Richard S. Martin e Miller, “Iniciação ao Estudo da Economia”, que a teoria econômica terá uma função mais destacada, tanto nos níveis elementares como secundários, se as respostas, projetos e programas experimentais forem considerados como índice de interesse. Assim, os professores poderiam usar numerosos processos para ajudar as crianças e os

jovens a adquirirem consciência da presença de um sistema econômico em sua sociedade e em outras sociedades, bem como para ajudá-los a compreender e sentir certos laços que unem os valores da sociedade e os sistemas econômicos.

8. Ensino da Cultura Moral e Cívica

Reservando para o último lugar o ensino da Cultura Moral e Cívica, Rui demonstra, mais uma vez, sua coerência pedagógica e sua integral fidelidade ao liberalismo e à defesa da escola laica. Partindo do princípio universalmente aceito nos Estados Unidos, Holanda, França e Bélgica e citando Th. H. Huxley, Gréard, E. Littré, Buisson, conclui que “a cultura moral há de ser um **resultado**, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em todas as funções de sua vida”. Ela envolve, com justa razão, o ensino todo, e deve ser praticada de modo concreto, experimentalmente. Seria o único meio de fazer do “sentimento moral, desde os nossos primeiros anos, uma parte viva da nossa alma, um princípio constantemente atuante sobre o nosso procedimento”, pois em “toda a criação de um produto completo, na ordem industrial ou artística, há um passo para a moral, pela ordem, pela abnegação devotada a uma idéia final, que necessariamente se contém no esforço de produção”, na citação de A. Coste, autor francês contemporâneo.

Em razão desta posição de princípios, à escola deverá ser estranho o ensino formalista dos catecismos religiosos. Explica, então, que “por si mesmo e de per si só, o espírito de tolerância, que a escola leiga encarna em si, encerra uma origem de virtudes, a que se opõe a índole particularista da moral ensinada como dependência das religiões positivas”.

Defendendo ao mesmo tempo o ensino laico e manifestando-se contra o ensino religioso de seu tempo, formal, de textos moralizados sem interesse nenhum para a infância, Rui explica que “a escola, organizada segundo as idéias novas, procura estabelecer a comunicação mais contínua e profunda entre a inteligência que abrolha do menino e a realidade da criação que o circunda; e não há nada tão eminentemente moralizador como o sentimento, que só no seio da natureza podemos beber, que só pelo comércio habitual com os seus fenômenos nos é dado consolidar, da subordinação de todos os fatos, grandes e pequenos, à autoridade inalterável e incorruptível das leis que governam o mundo. O dogma teológico, nas várias confissões em que se ramifica, ao mesmo passo que, por um lado, com as cominações de uma eternidade de suplícios, atua, pelas mais

tremendas influências do terror, sobre a candura das almas simples e a sensibilidade das imaginações vivas ou incultas, de outro, com os tesouros infinitos de misericórdia que concentra nas mãos do supremo juiz, pelas possibilidades, sempre em perspectiva, de uma intervenção irresistível, sobrenatural, milagrosa, capaz de dispensar na lei, de tocar com inesperados prodígios da graça divina os mais negros abismos da perversidade humana, de fixar predestinações, e autorizar ora provanças ingratas, ora estrondosas exceções de uma indulgência onipotente, **é incapaz de habituar o comum das almas a essa alta filosofia do dever, que nos ensina a crer no bem e no mal, a esperar o infortúnio ou a prosperidade como conseqüências naturais da nossa obediência inteligente às condições necessárias da nossa vida, quais a observação e a experiência no-las revelam**"¹³⁴ (grifo nosso).

Como se vê, Rui Barbosa estava integrado no que havia de fundamental nas **correntes naturalistas**, ao mesmo tempo que baseava muitos de seus pontos de vista nos mentores do Positivismo, como Littré¹³⁵.

As numerosas citações de H. Spencer, neste parágrafo, por Rui, bem demonstram a influência direta e atuante da corrente do **naturalismo pedagógico** na formulação dos objetivos da Cultura Moral no currículo escolar. Diz o notável baiano, a certa altura: "Com a introdução, pois, da ciência na escola popular, a reforma terá feito o mais eminente serviço à cultura dos sentimentos morais" (op. cit., p. 379). E apresenta a marcha didática a ser obedecida, como conseqüência: "É unicamente pela concretização elementar dos fatos, portanto, que o cultivo moral pode penetrar de um modo frutificativo na educação infantil. Em vez da moral de cartilha, portanto,

134. Sobre as relações entre o princípio da obrigação escolar e a consciência religiosa, Rui analisou o assunto no Cap. V, p. 270 e segs. do V. X, 1883, tomo I, da "Reforma do Ensino Primário", Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947.

135. Ivan Lins julga, na sua obra aqui comentada, *História do Positivismo no Brasil*, Brasileira, V. 322, Cia. Ed. Nacional, 1964, que Rui sofrera a influência do anticlericalismo de Saldanha Marinho e da corrente regalista, que a questão religiosa do fim do século apaixonara amplos setores da intelectualidade brasileira. José de Alencar escreveria o romance *O Garatuja*; Joaquim Nabuco escreveu violentos artigos contra o clericalismo em *A Reforma*. O radicalismo de Rui foi violento e permaneceria até as campanhas políticas tendo em vista a presidência da República. Os positivistas, ao contrário de Rui, combatendo os dogmas católicos, respeitavam sua influência espiritual, exaltando alguns de seus papas, como Gregório, O Grande, Gregório VII e Sisto V, incluídos, para veneração de seus adeptos, no próprio Calendário Positivista.

a moral ativa e intuitiva: eis o objetivo da reforma. O caráter, a ação pessoal do mestre”, exemplifica mais adiante, “é o eixo, é o segredo irresistível, é a força onipotente de toda a educação moral”.

Apoiando-se em A. Bain, um dos maiores teóricos do naturalismo pedagógico, apresenta a seguinte conclusão: “Tudo, ao nosso ver, por conseqüência, depende absolutamente da preparação do mestre. É a sua influência, a irradiação contínua da sua pessoa e das suas ações, que há de criar a atmosfera moral da escola, onde se encerra a educação inteira. Se toda a sua atividade for um exemplo vivo de inteireza e moralidade dos alunos, para os levar a sentirem os caracteres de cada virtude; se operar neles a intuição da onipotência do trabalho, do método e da ordem; se tiver a habilidade de tornar inteligível a disciplina, de não formular proibição, ou preceito, incompreensível à classe; se envolver os discípulos num regime impenetrável à dissimulação, à hipocrisia, ao constrangimento; se os habituar à perseverança no propósito à congruência nas ações; se apelar constantemente para a vontade livre, para a espontaneidade, inspirando, desde os mais verdes anos, esse sentimento da personalidade, o SELBSTGEFÜHL dos alemães, o primeiro empenho na pedagogia inglesa e americana, a condição inicial e capital de toda a educação; se despertar na criança o homem, tratando-a como homem o mais cedo possível (Locke); se se inspirar no profundo pensamento daquele mestre-escola britânico, que dizia energicamente: ‘O meu esforço está em vaziar ferro na alma dos alunos; se lhes consigo formar o temperamento moral, consumou-se a minha obra’, é o educador da infância, é o verdadeiro instituidor primário; e toda a cultura moral brotará naturalmente dele. Todos os livros, todas as matérias, todas as lições serão, sob a sua influência, lições, assuntos, obras de moral. Evitando cuidadosamente as tradições didáticas, insinuativo sempre no exemplo e na palavra, assentará profundamente no espírito as bases de uma vida sã e justa”¹³⁶.

Em resumo, a Cultura Moral será o resultado da integração geral dos seguintes elementos, colocados, cronologicamente, na seguinte ordem:

- 1) o mestre;
- 2) a vida escolar;
- 3) o ensino inteiro; mas especialmente
 - a) a cultura científica;
 - b) a cultura histórica;
- 4) os livros de leitura.

136. “Reforma do Ensino Primário”, em *Obras Completas*, p. 383.

E assinala que os livros de leitura não serão os livros secos, ásperos, autoritários, estéreis, mas sim aqueles compostos de acordo com as regras indicadas: a **moralidade haverá de ser encarada como um resultado da ação, não da palavra; da impressão dramática da narrativa, não da árida letra dos enunciados.**

Quanto à **Educação Cívica**, a posição é a mesma. Inter-relacionada com os programas de História e de Geografia, representa uma das faces da Educação Moral. E firma, de forma interrogativa, o princípio de que não será realizada a educação popular se a escola “não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais; se não comunicar ao indivíduo os princípios da organização social que o envolve; se não imprimir no futuro cidadão idéia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado; se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional”.

Conclusões críticas e finais

O presente capítulo foi inteiramente destinado à apresentação das diretrizes das matérias do currículo escolar primário, das suas origens, suas vinculações pedagógicas mais significativas, bem como se destinou à verificação dos aspectos mais atualizadores das didáticas especiais apresentadas. Além das observações críticas expostas por nós nos diferentes desenvolvimentos dos temas, podemos fazer ainda outras indicações gerais, comuns à orientação metodológica e pedagógica adotada por Rui no seu plano de “Reforma do Ensino Primário”, as quais, de modo sucinto, podem assim ser arroladas:

a) transposição, na organização dos programas e ordem das matérias no currículo, do paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie, como consequência da influência das idéias professadas por Comte e Spencer, esquema justificado pelo próprio Rui;

b) na escolha de disciplinas para o curso primário, não poderiam ser feitas objeções na época, pois só introduzira como matéria nova rudimentos de Economia Política, e isto aconteceu após extensa análise de numerosos currículos estrangeiros, europeus e americanos;

c) não desejando finalidades impossíveis à massa popular do País, o fim máximo que procura na escola primária é a **preparação para a vida completa**, axioma spenceriano;

d) se há dificuldades, estas não são dos programas e de sua extensão, mas provêm dos métodos e sua adequada utilização;

e) seu plano de reforma só poderá prejudicar uma coisa: a **disciplina mecânica do espírito**, defendida pelos antigos métodos;

f) os programas serão tanto mais fecundos quanto mais forem desenvolvidos através dos preceitos intuitivos e objetivos, inteiramente identificados com os elementos da realidade;

g) uma concepção do homem como fonte de energia ativa e criadora, característica da pedagogia ativista e contemporânea do século XX;

h) inimigos haverá do seu plano de reforma, principalmente de duas fontes: dos interesses inconfessáveis do obscurantismo ou da ignorância gerada pela irremediável rotina.

CAPÍTULO XIII

Cultura clássica e científica. Princípio da integralidade do ensino

1. Caráter técnico ou humanístico da escola secundária

Duas linhas fundamentais da evolução das instituições de ensino contemporâneo, maior acentuação à **formação prática** ou ao **desenvolvimento da cultura geral**, têm refletido as tendências da educação secundária nos países mais representativos da civilização de nossos dias: a Inglaterra, os Estados Unidos, a França e a URSS. Em todos os setores onde se travam os debates em torno desse tema de palpitante interesse nacional, o que se percebe logo é a ocorrência, naqueles países bem mais adiantados econômica e culturalmente do que o nosso, de teses semelhantes às discutidas aqui em matéria de ensino secundário, seus fins e meios de funcionamento. As questões relativas às tendências que devem predominar no sentido de **“formação cultural básica”** ou **“no sentido mais prático e técnico”** são aquelas que mãis têm apaixonado os estudiosos da educação. Esse choque de tendências entre educação para a formação das **“elites intelectuais”** portadoras da chamada cultura geral, **“humanística”**, e a educação com o propósito de formar futuros técnicos para a vida industrial contemporânea reflete também o poderoso processo social de democratização do ensino que está levando grandes massas para a escola, ampliando-se as oportunidades escolares e trazendo, em conseqüência, complexos problemas de organização técnica e pedagógica dessas novas e extensas redes de ensino. Se em alguns setores educacionais do País parece aguçar-se, sobremaneira, esse choque de conteúdo ideológico, em outros setores o problema está sendo discutido de maneira mais realista, a fim de ajustar a escola brasileira, arcaica, insuficiente nos seus desígnios e métodos retrógrados, mais de perto às exigências mínimas do extraordinário desenvolvimento cultural e técnico das grandes nações modernas, sem prejuízo de uma legítima e conseqüente **cultura geral** que realmente forme o homem integral, sem as estreitezas enciclopédicas e bizantinas de um humanismo anacrônico e formal.

Ora, nos seus planos de ensino, na sua preocupação com a criação de um espírito técnico e artesanal no estudante brasileiro, encontramos identidade do pensamento ruísta com a diretriz fundamental e mais equilibrada das tendências em conflito, a predominar numa substancial reforma de nosso ensino secundário, a fim de que nossa juventude, de todas as classes sociais, indistintamente, receba uma educação criadora de hábitos mentais e atitudes sociais mais condizentes com os mais profundos reclamos do homem moderno.

Para o bacharel patricio, convencido como estava (veja-se o estudo de seu discurso no Liceu de Artes e Ofícios) da supremacia que deve assumir a educação técnica em toda a sociedade voltada para o seu enriquecimento, a escola secundária brasileira deveria fundir num só os dois programas, literário e científico. O modelo seria o Liceu Imperial Pedro II¹³⁷. O seu pensamento assim se expressava: “As ciências e as letras não são dois todos, insulados um do outro, mas dois elementos inseparáveis de um todo harmonioso, de um composto único e indivisível. Sem o gosto e a beleza do estudo literário, a ciência decai de parte da sua dignidade e perde um meio precioso de influência sobre o espírito humano. Sem a ciência não há letras dignas desse nome. Elas são, por assim dizer, a forma estética em que a ciência se há de encarnar, e a que só ela pode infundir vida, alma e utilidade. Esta idéia moldará todo o novo plano de reforma”. Contemplava no seu projeto de reforma o Liceu Imperial Pedro II com os sete cursos seguintes: **o de ciências e letras; o de finanças; o de comércio; o de agrimensor e diretor de obras agrícolas; o de maquinista; o industrial; o de relojoaria e instrumentos de precisão.**

Para a matrícula em todos os cursos superiores, seria exigido o conhecimento elementar da **Física**, da **Química**, das **Ciências Naturais**, com especial desenvolvimento da **Anatomia** e da **Fisiologia**, pois é imprescindível “ao candidato a uma carreira qualquer, e especialmente a uma carreira liberal¹³⁸, o conhecimento geral do mundo orgânico e inorgânico que nos cerca...” como não menos “indispensável lhe há de ser a aquisição das noções fundamentais da ciência que estuda nos seus órgãos, nas suas funções a criatura humana, seu corpo, sua vida, as leis de sua conservação, do seu desenvolvimento e da sua reprodução natural”.

137. *Obras Completas de Rui Barbosa*, V. IX, 1882, tomo I, “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1942, p. 40.

138. *Ibidem*, p. 33 e segs.

Retomando sua tese predileta, que será amplamente desenvolvida no seu "Parecer" sobre o ensino primário, Rui considera que "o princípio vital da reorganização do ensino, que o país anela, é a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a escola". Outra necessidade ligada estreitamente é a da renovação fundamental dos métodos, e a justifica, mais adiante, ao escrever: "Agrava esse mal o fato de que as escassas noções científicas envolvidas na massa indigesta desse ensino são subministradas sempre sob a sua expressão mais abstrata, didaticamente, por métodos que não se dirigem senão a gravar passageiramente na memória proposições formuladas no compêndio, repetidas pelo mestre e destinadas apenas a habilitar os alunos a passarem os exames, salvando as aparências e obtendo a suspirada matrícula numa faculdade, que recebe assim espíritos absolutamente despreparados para os altos estudos acadêmicos e incapazes de assimilá-los".

Os vícios metodológicos na escola secundária são grandes. A parte **literária** é muito mal ensinada; a **retórica** é uma nomenclatura de tropos e figuras; a **história**, uma interminável sucessão de nomes, circunstâncias e datas; as **línguas antigas e modernas**, estudadas por métodos irracionais, estas últimas **"leccionadas, como os idiomas mortos, mediante regras de gramática formal, perdem para o estudante a sua verdadeira utilidade, quer como disciplina da inteligência, quer como instrumento de estudo das coisas e de comunicação entre os homens"**.

Porém, qual a causa fundamental de todos os vícios dos processos e procedimentos didáticos praticados na escola secundária? A ausência do espírito científico, "que só se poderá incutir restituindo à ciência o seu lugar preponderante na educação das gerações humanas. Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades e induzir às leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade é o a que devem tender os programas e os métodos de ensino".

Mas qual o comportamento atual dos métodos de ensino em nossas escolas secundárias? Perguntaria, logo a seguir, em continuação ao trecho, que representa, sem dúvida alguma, uma das mais belas e exatas páginas de nossa literatura didática de todos os tempos: "Ora, os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente

ao contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar o seio da natureza real e perscrutar-lhe os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós¹³⁹ ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele os hábitos mecânicos de decorar, e repetir. A ciência e o sopro científico não passam por nós. Penetramos nas academias com uma bagagem de estudos inúteis, sem a mais tênue mescla das habilitações precisas para entender a ciência e a vida. Mais tarde os cursos sociais e jurídicos, as academias de direito inundam o país de jurisperitos, de magistrados, de administradores, de diplomatas, que decidem do direito e da lei, da honra e da propriedade dos indivíduos, que se julgam habilitados a governar a nação e o mundo, a regular a produção da riqueza e a resolver os mais complexos problemas sociológicos, sem conhecerem ao menos as necessidades fisiológicas do cérebro onde se lhes forma o pensamento, as leis gerais da vida que os anima, a composição química do pão que os alimenta, os elementos da luz que lhes serve aos olhos, as leis da influência do meio sobre as sociedades cuja direção se lhes confia. Entretanto, qualquer desses doutores, incapazes de ver a natureza presente, de descrever o que se passa nos vasos do próprio corpo, na superfície da sua epiderme, na retina dos seus olhos, discorrerá magistralmente de altas questões metafísicas e sustentará com todas as sutilezas da lógica e todas as pompas da retórica as hipóteses mais inverificáveis sobre a existência do incognoscível. Daí a elaboração gradual de uma nacionalidade sem vigor, nutrida de palavras e abstrações, incapaz de gerir os seus negócios, explorável a benefício de todas as quimeras, dominada pela imaginação, destituída do sentimento do real, um povo de parladores e ideólogos, onde todas as extravagâncias, todos os sonhos, todas as invenções do espírito de utopia encontrarão matéria adaptável às suas especulações e aos seus caprichos”¹⁴⁰.

139. Ao relatar suas impressões da vida no internato do Colégio Pedro II (1858-1865), Joaquim Nabuco teve ocasião de escrever: “Tudo o que eu havia acumulado na vida afetiva, íntima, retirada, pessoal, toda ao ar livre, do engenho, eu o gastei na praça pública do internato, na caserna infantil em que passei a ser um número, afastado de qualquer afeição, convertido numa espécie de tábua escolar pensante, associado intimamente a companheiros que, passados alguns anos, eu não havia mais de ver, obrigado a decorar fatos, noções, fórmulas que se tornariam depois tão estranhas quanto aos próprios companheiros”. (Cap. II, “Colégio e Academia”, em *A Vida de Joaquim Nabuco*, de Carolina Nabuco, 4ª ed., Liv. José Olympio Editora, 1958, p. 21.)

140. “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, *op. cit.*, pp. 36 e 37.

Aceito o legítimo princípio didático, o da aplicação do método experimental na escola, o curso secundário não poderá apresentar dois programas diferentes, um clássico e outro científico. Não podem ser dois ramos distintos, incomunicáveis, pois são dois todos que se interpenetram pela sua própria natureza e conteúdo.

Mas essa concepção moderníssima de Rui não chegou a empolgar a minoria conservadora dominante. Nenhum governo da República, como seria de se esperar, procurou objetivar essa orientação através da apresentação de planos orgânicos e funcionais capazes de colocar esse tipo de ensino secundário no lugar a que as condições sociais e econômicas do mundo moderno estão exigindo, avassaladoramente. Assim como para o ensino técnico e profissional do nosso meio, velho preconceito de nossa formação histórica e social, apresenta resistência ao seu desenvolvimento e ampliação, da mesma maneira a introdução e aumento de matérias científicas no curso secundário brasileiro sofreram, alternadamente, de 1930 para cá, oscilações com predominância das idéias de um “humanismo” estreito e anacrônico, comprometido com aquelas forças sociais desinteressadas em ver na educação uma forma de investimento para futura produção nacional, da mesma maneira que o desenvolvimento econômico é necessário para que a nação possa pagar escolas e professores. E essa solução não constitui cópia dos modelos educacionais mais velhos e caros da Europa ou dos Estados Unidos. Ao contrário, esse tipo de ensino médio representa o tipo de capital mais apropriado às necessidades de nosso país, pelo preço mais baixo. É uma forma de racionalizar a escola secundária brasileira, à luz das exigências do desenvolvimento nacional.

Algumas tímidas motivações, ora de origem oficial, ora de particulares, têm surgido nessa direção. Assim, as iniciativas semi-oficiais, como as do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), da UNESCO, vêm propiciando novo e promissor campo de trabalho e investigação didática no setor do ensino moderno das ciências naturais para a escola secundária, através de suas esplêndidas publicações didáticas; seus materiais de laboratório (“kits”), seus planos anuais de aperfeiçoamento pedagógico e científico por meio de cursos regionais onde professores secundários, auxiliados por mestres universitários nacionais e estrangeiros, se encarregam da experimentação de novos métodos de ensino de Biologia, Física e Química. O mesmo acontece na esfera do ensino das Matemáticas modernas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitindo a descentralização e a flexibilidade dos currí-

culos do ensino secundário, ao lado do extraordinário desenvolvimento das modernas técnicas de comunicação, oferecendo novas e amplas oportunidades para o enriquecimento de nossa experiência pedagógica, são outros importantes fatores que podem acelerar o processo de experimentação didática, no sentido de nossas necessidades.

A mais recente reforma de ensino do País, com a promulgação da Lei Federal 5.692, de agosto de 1971, veio, finalmente, dar terminalidade ao ensino de 2º grau, introduzindo a obrigatoriedade da profissionalização em nível médio para os que concluírem o curso.

2. Princípio da integralidade do ensino

Com a proposição, em forma de anteprojeto, da remodelação do Liceu Imperial Pedro II, que seria o paradigma da instrução secundária, Rui via personificar a idéia da ação reformadora do Estado no ensino secundário.

Sabemos que, desde os tempos coloniais, a estruturação das matérias vem sendo objeto de preocupação de nossos educadores e responsáveis pelas coisas de nossa educação. Permanecem ainda as discussões sobre a escolha das matérias integrantes dos programas e a proporção que deve figurar nos mesmos, ultrapassando a esfera dos especialistas para constituir assunto de interesse popular. É possível, inclusive, que em nenhum momento de nossa história o programa escolar tradicional tenha sido objeto de crítica tão intensa e generalizada como depois da promulgação de nossa lei magna de educação. No mundo moderno, esse processo crítico e de renovação data desde a Primeira Guerra Mundial, quando se passou a pensar sobre as matérias de ensino que deveriam estar mais em relação com as necessidades, os interesses e as capacidades reais dos alunos, exigindo-se a presença, na sala de aula, da vida real, com sua dinâmica em permanente transformação.

Outro tema moderno interessante é quanto ao programa escolar tradicional estar demasiadamente dividido, apresentando pouca ou nenhuma relação entre as diversas matérias, inclusive no nível primário, onde se fragmenta o conteúdo das matérias, não relacionando-as entre si, tais como a aritmética e a escrita, além da existência de muitas práticas educacionais que estão em contradição aberta com os resultados da investigação sobre o processo de aprendizagem, sobre o crescimento e desenvolvimento do aluno. E o resultado melancólico é que não se proporciona aos alunos pouca ou nenhuma

experiência no sentido de assumir responsabilidades ou tomar decisões. A escola tradicional, presente no século passado ou no nosso século, no sistema educacional brasileiro, oferece poucas oportunidades verdadeiras para que o professor possa realmente ser o guia do seu aluno; ambos não chegam a se conhecer suficientemente. É por todas estas razões que nosso espírito se orientou em ver, nos planos reformistas da escola secundária propostos por Rui, as suas tendências mais atualizadoras, que representassem importantes esforços a se realizar para corrigir as deficiências assinaladas.

Nessa direção, pois, dois aspectos devem ser assinalados: a inclusão dos sete cursos, já observados neste capítulo, pela qual procurava concretizar o objetivo maior (“se o Brasil é um país especialmente agrícola, por isso mesmo cumpre que seja um país ativamente industrial”) da escola; o outro, mais de natureza metodológica, a de necessidade da integralidade do ensino desde a escola primária. “Esta”, advoga Rui, “a verdade por excelência, hoje, a verdade das verdades neste assunto”. Era, em outras palavras, a aplicação do princípio da inseparabilidade vital entre as ciências e as letras na organização do curso secundário, como consequência de sua fidelidade positivista¹⁴¹ ao princípio da homogeneidade do espírito humano.

Seu plano de ensino secundário robustece nossa tese do “status” social de Rui e a encarnação de seu espírito nas idéias progressistas da nova camada social, que se avolumava nos anos do ocaso do sistema monárquico. Idéias que exigiam, como imperativos vitais, a luta contra as formas obsoletas da sociedade política vigente, exigindo a implantação da República; idéias que exigiam, na esfera das finanças, a difusão do crédito, “o mais enérgico propulsor do nosso movi-

141. A fim de fundamentar tal conclusão, Rui transcreve o seguinte trecho de A. Comte (“Reforma do Ensino Secundário e Superior”, *op. cit.*, p. 153): “A primeira condição essencial da educação positiva, intelectual e moral ao mesmo tempo, há de por certo consistir na sua rigorosa universalidade. Apesar de inevitáveis diferenças de grau, tão salutares quão espontâneas, correspondentes às desigualdades de aptidão e lazer, é, por outro lado, grave erro filosófico, excessivamente repetido hoje em dia, o ligar a essas distinções naturais diversidades necessárias, quer no plano, quer no curso dessa comum iniciação. A invariável homogeneidade do espírito humano, não só entre as várias posições sociais, mas ainda entre as diferentes naturezas de indivíduo a indivíduo, fará compreender sempre, a quem quer que não se limite a uma superficial apreciação que, salvo os casos de anomalia, essas modificações não podem influir, afinal, senão no desenvolvimento, mais ou menos amplo, de um sistema sempre idêntico” (A. Comte, *Cours de Philosophie Positive*, 4ª ed., E. Littre, 1877, pp. 459-460).

mento industrial, a que veio imprimir inaudita atividade”¹⁴²; idéias pedagógicas como conseqüências que consubstanciavam a criação de um estabelecimento modelo de ensino secundário que viesse corresponder “à urgência das necessidades do país”, que abrisse à população em geral “ampla, fácil e eficaz iniciação profissional para outras carreiras, das mais laboriosas na luta pela vida; ensino de letras e de ciências, enfim, não menos necessárias, aliás, às profissões liberais do que a prosperidade da classe industrial ou mercantil”¹⁴³.

142. BARBOSA, Rui. *Anexos ao Relatório do Ministro da Fazenda — A: Emissão e Crédito*, Rio, 1891.

143. “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, *op. cit.*, p. 154.

CAPÍTULO XIV

Conclusões finais

Ao longo de nosso trabalho, esforçamo-nos para compreender as características da consciência didática implícita nas idéias pedagógicas de Rui Barbosa, sua singular unidade e coerência.

Deliberadamente, procuramos no início da tese, mais especialmente na “Introdução”, apresentar sumariamente todas as premissas fundamentais e gerais cujo desenvolvimento iríamos analisar e interpretar no decorrer dos capítulos subseqüentes. Fugimos, assim, à norma tradicional ao colocar, imediatamente, em presença do leitor, o tema principal de nosso estudo crítico.

Foi verificado, na apreciação das características das idéias pedagógicas de Rui, como o seu pensamento pedagógico acompanha, “*pari passu*”, a evolução geral que, partindo de um liberalismo clássico, vai desembocar no cientificismo e liberalismo à moda do fim do século. Dessa maneira, ficou verificado também que seu pensamento pedagógico apresenta lacunas, faltando-lhe aquela sistematização profunda, continuada, exigida daqueles que pensam e repensam os problemas educacionais, nos seus múltiplos aspectos e direções teóricas e práticas. Mas convém assinalar o seu fascínio pelo cientificismo contemporâneo, pelo naturalismo ou pelo evolucionismo, correntes de pensamento que empolgavam os meios culturais e científicos do Velho Mundo, com reflexos nos Estados Unidos da América do Norte, o seu fascínio, repetimos, vai se objetivar, de forma notável, nas suas magníficas reflexões didáticas, suficientemente desenvolvidas de modo sistemático, indicando a unidade e a coerência assinaladas. Foram cogitações metodológicas e pedagógicas que exprimiam não só a direção mais avançada e progressista, pois exigiam mudanças dos padrões dominantes, mas também se ajustavam ao pensar mais corrente e aplaudido nos grandes centros de renovação e pesquisa pedagógica de sua época. Nessa etapa de seu desenvolvimento intelectual, nessa fase de sua intensa atividade cultural e política, descortinamos também muitas das expressões significativas dos anseios e dos ideais reformistas de uma intelectua-

lidade identificada com o papel da classe média brasileira, em ascensão.

A forma de estruturação dos capítulos, aqui adotada, foi idealizada de maneira a facilitar ao leitor chegar sempre às conclusões parciais procuradas, evitando-se deste modo repetições ociosas e ineficazes no final da obra.

Por outro lado, cumpre-nos reafirmar que nos auxiliou, neste trabalho complexo de exegese, uma diretriz metodológica que se confunde, em larga medida, por força de nossa formação intelectual, com os métodos e técnicas explicativas oferecidas pela **sociologia do conhecimento**, no seu propósito de compreender e explicar as idéias como funções de dados sociais.

A sociologia do conhecimento de Mannheim procura delinear um método para o estudo das idéias como funções de implicações sociais, procedendo ao exame do parentesco entre o pensamento e seu meio social. E as categorias básicas da sociologia do conhecimento, como acentua Ernest Mannheim, no prefácio da obra "Essays on the Sociology of Culture", podem ser resumidas por intermédio de quatro variáveis, a saber:

1ª) a situação, uma comunidade, nação, revolução ou classe, às quais procuramos dar sentido através de conceitos que representam respostas interpretativas a situações dadas;

2ª) o indivíduo que está particularmente implicado na situação e forma, conseqüentemente, sua imagem dela. Tais implicações podem incluir interesses de ocupação, pretensões políticas, laços de parentesco, rivalidades e alianças econômicas, numa palavra, um grande número de conexões superpostas de grupo;

3ª) o conjunto de imagens que os indivíduos ou grupos adotam;

4ª) finalmente, os destinatários a quem a imagem é transmitida, incluindo sua compreensão peculiar, os símbolos e o vocabulário próprio.

Tais variáveis são interdependentes, no seu processo de idealização, observando-se, pois, que o mesmo objeto é concebido de maneira diferente em situações diferentes.

O grande sistematizador da sociologia do conhecimento tinha bem clara a consciência crítica quando se referia, por exemplo, à inter-relação entre circunstâncias sociais e pensamento, ao afirmar que posições econômicas levam, necessariamente, a uma concepção idêntica da sociedade, tão incerta como a suposição recíproca de que a circulação estabelecida de certas idéias determina as opiniões que indivíduos ou grupos têm de sua situação.

Com tais variáveis, Mannheim escreveu numerosos ensaios a respeito da “intelligentsia”, estabelecendo a correlação de determinados tipos de idealização com a situação social de seus autores; sobre o processo democrático e certos fenômenos, como o formalismo e o critério prático da verdade, após construir sua obra clássica a propósito das **ideologias** que surgem como subprodutos e reflexos de situações sociais, firmando os fundamentos de uma teoria sociológica da idealização, como introdução ao estudo sistemático das correlações típicas entre ideologias e situações sociais. Indo mais longe, procurou Mannheim o auxílio da psicologia social, a fim de discernir mais completamente o mecanismo social que coloca em conexão o papel que os indivíduos desempenham e as idéias que sustentam.

A escolha da figura de Rui, mais especialmente de sua obra pedagógica, não visou objetivos polêmicos, que repugnam o tratamento científico. Em última análise, tivemos em vista estudar sobretudo, na dinâmica do processo histórico característico da evolução das idéias do nosso meio cultural, como se comportava o ritmo de variação, ou de permanência, do uso e da defesa das pessoas na aplicação de métodos de ensino, no decurso de uma geração determinada ou de uma época e suas motivações mais representativas. Assim como os ideais, as aspirações, usos e costumes variam no decorrer do tempo, dentro de um mesmo espaço social, interessou-nos verificar também como estaria ocorrendo tal processo na história dos ideais e das técnicas e procedimentos educacionais em nosso País. De forma mais específica ainda, nosso interesse de estudo foi verificar como algumas personalidades podem antecipar, na “praxis”, ou no plano exclusivamente ideológico, ou, simultaneamente, em ambos os níveis, a direção de certas mudanças sociais. Nosso desejo, enfim, era conseguir compreender a continuidade ou descontinuidade de determinadas estruturas ou técnicas pedagógicas, à semelhança do que ocorre, mais comumente, na esfera da vida política, baseando-se em fontes de rica bibliografia.

Sabe-se que a percepção de uma diferente espécie ou forma de ensinar pode ser adiada indefinidamente se a sociedade, globalmente ou não, ou apenas alguns setores de controle, se mostrarem organicamente refratários à mudança de sua ordem pedagógica dominante. Mas, instalado o processo de transformação social de estruturas mais antigas, de modo lento ou mais rápido, pouco importa; o certo é que, historicamente, dentro dele, algumas personalidades podem antecipar, na ação prática ou no plano das idéias e debates, ou nos dois planos ao mesmo tempo, a direção dessas novas mudanças

exigidas por certos setores, ao lado de numerosas e muito mais poderosas forças sociais subjacentes.

Ora, dentro do ambiente social em que se formou e atuou, Rui, por intermédio de seus magistrais “Pareceres”, soube encarnar o espírito e os métodos de pensar e agir que a classe média, constituída de pequenos industriais e negociantes, ligados a grandes parcelas do exército e da intelectualidade atuante, exigia não somente para a alteração dos quadros comportamentais e sociais vigentes, mas, sobretudo, para a renovação da vida escolar tradicional vigorante, a fim de que o País pudesse alcançar o seu progresso. Apesar dos antagonismos e divergência de idéias e de temperamentos, num período de tantas figuras singulares e notáveis, os representantes dos setores médios aspiravam reformas econômicas, políticas e educacionais a que já o antigo liberalismo clássico não podia atender.

O trabalho intelectual desenvolvido por Rui na organização de suas idéias pedagógicas, no momento histórico em que as instituições monárquicas entravam em franca e inevitável crise, tocou admiravelmente no que há de mais permanente na comunicação entre professor e aluno, o **método**. Pertinácia didática auxiliada por uma superior consciência crítica, inteiramente voltada para uma sociedade nova. Teve, por essa razão, o raro dom de considerar os outros sistemas educativos à luz das novas exigências peculiares ao desenvolvimento industrial, copiando aqueles aspectos que só poderiam, sem grande dispêndio, modificar os hábitos rotineiros de ensinar e de pensar, com rara forma de expressão, de demonstração dialética e polêmica realmente criadoras.

As concepções didáticas que pregara em relação ao ensino da Língua Materna, das Ciências, da História, da Geografia, do Desenho ou da Sociologia, para não citar outras disciplinas dos diferentes currículos dos cursos primário, secundário e superior, evidenciam uma didática que respondia quase sempre a uma pedagogia, a uma psicologia, ao mesmo tempo que a uma certa concepção do homem e da sociedade brasileira. Pretendeu renovar, pretendeu se adaptar à nova época que se transformava econômica, social e culturalmente, na Europa e na América, antecipando a preparação educacional que era exigida pelas circunstâncias dos novos tempos, mas não compreendida pelos educadores e legisladores brasileiros de seu tempo. Queria homens eficazes para o futuro do País, dentro das novas e revolucionárias tendências pedagógicas e psicológicas que despontavam.

A consciência didática do pensamento pedagógico de Rui Barbosa demonstra, por excelência, um momento raro da história

brasileira, das concepções de como ensinar e formar o homem brasileiro não no abstrato, mas obrigando-o a uma participação constantemente ativa, dentro da realidade das coisas e dos seres, num clima de liberdade.

Como essas idéias surgiram e acompanharam o seu pensamento foi nosso propósito. Não apresentou, realmente, resultados de investigações empíricas originais ou próprias, mas suas impressões pessoais, de grande atualidade didática, e conclusões foram deduzidas da assimilação crítica e compreensiva de teorias educativas gerais e de suas coerentes convicções políticas e liberais, alicerçadas num longo processo de formação intelectual e social, preenchendo hoje espaço imenso da didática brasileira.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

1. Publicações de Rui Barbosa

Obras Completas de Rui Barbosa, edição do Ministério da Educação e Saúde:

- “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, V. IX, 1882, Tomo I, Rio de Janeiro, 1942.
- “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, V. X, 1883, Tomo I, Rio de Janeiro, 1947.
- Idem, V. X, 1883, Tomo II, Rio de Janeiro, 1946.
- Idem, V. X, 1883, Tomo III, Rio de Janeiro, 1947.
- Idem, V. X, 1883, Tomo IV, Rio de Janeiro, 1947
- “Lições de Coisas”, V. XIII, 1886, Tomo I, Rio de Janeiro, 1950.

Discursos e trabalhos parlamentares:

- “Questão Militar. Abolicionismo. Trabalhos Jurídicos. SWIFT”, V. XIV, Tomo I, Rio de Janeiro, 1955.
- “Discursos Parlamentares”, Câmara dos Deputados, V. VI, 1879, Tomo I, Rio de Janeiro, 1943.
- “Primeiros Trabalhos”. V. I, 1865-1871, Rio de Janeiro, 1951.

Obras avulsas de Rui Barbosa:

- “O Papa e o Concílio, por Janus”, versão e introdução de Rui Barbosa, 3ª ed., Elos, Rio de Janeiro, s/d.
- “Escritos e Discursos Seletos”, Ed. José Aguilar, Rio de Janeiro, 1960.
- “Mocidade e Exílio”, prefácio e anotações por Américo Jacobina Lacombe, 3ª ed. aumentada, Edição Centenário, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1949.

- “Oração aos Moços”, nova edição, Casa de Rui Barbosa, 1956.
- “Palavras à Juventude”, Coleção “Rui”, 2ª ed., Organização Simões, Rio de Janeiro, 1955.
- “Anexos ao Relatório do Ministro da Fazenda”, Rio de Janeiro, 1891.
- “Rui Barbosa e o Exército” (Conferência às classes armadas), Casa de Rui Barbosa, 1949.

2. Publicações sobre Rui Barbosa

- ALVES, Isaías. **Vocação Pedagógica de Rui Barbosa**, Casa de Rui Barbosa, 1959.
- BALEEIRO, Aliomar. **Rui, um Estadista no Ministério da Fazenda**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1952.
- BANDEIRA, Carlos Viana. **Lado a Lado de Rui (1876-1923)**, Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1960.
- BAPTISTA, Pereira. **Diretrizes de Ruy Barbosa**, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1938.
- BARBOSA, Mário de Lima. **Ruy Barbosa**, Coleção Panteon Brasileiro, Instituto Progresso Editorial S.A., São Paulo, 1949.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**, Boletim nº 241, “História e Filosofia da Educação”, Universidade de São Paulo, FFCL nº 2, São Paulo, 1959.
- BASTOS, Humberto. **Rui Barbosa, Ministro da Independência Econômica do Brasil**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro 1949.
- BELO, José Maria. “Rui Barbosa”, Separata de Conferências III, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1956.
- CARVALHO, Antonio Gontijo. “Rui Estudante”, Separata do Prefácio do V. I, Tomo I, das **Obras Completas de Rui Barbosa**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- CASTRO, Aloísio de. **Recordações de Rui Barbosa**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1956.
- COSTA, Antônio Joaquim da. **Rui Barbosa na Intimidade**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- DANTAS, San Tiago. **Dois Momentos de Rui Barbosa**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1951.

- DELGADO, Luiz. **Rui Barbosa**, Livraria José Olympio Editora, 1945.
- DELGADO, Luiz. “**Rui Barbosa**” (Discurso), Separata de Conferências III, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1956.
- DUARTE, C. Amazonas. **A Atualidade de Rui Barbosa**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- GOMES, Ordival Cassiano. **O Pai de Rui: Dr. João Barbosa de Oliveira**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- GOUVEIA, Marcílio de. **Rui, o Apóstolo do Direito**, Rio de Janeiro, 1951.
- LACOMBE, Américo Jacobina. **Rui Barbosa e a Primeira Constituição da República**, Conferência na Casa de Rui Barbosa, em 1948, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- LACOMBE, Américo Jacobina. **O Pensamento Vivo de Rui Barbosa**, Livraria Martins Editora, São Paulo, 1944.
- LEME, Ernesto. **Rui e São Paulo**, Palestra na Biblioteca Municipal de São Paulo, a 5 de novembro de 1949, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- LEME, Ernesto. “**Rui Barbosa e a Faculdade de São Paulo**”, Separata de Conferências IV, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1954.
- LIMA, Herman. **Rui e a Caricatura**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- LINS, Álvaro. **A Glória de César e o Punhal de Brutus**, Ensaios e Estudos, 1939-1959, Editora Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1962.
- LOURENÇO FILHO. **A Pedagogia de Rui Barbosa**, 2ª ed., Edições Melhoramentos, São Paulo, 1954.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Rui — O Homem e o Mito**, Editora Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1964.
- MANGABEIRA, João. **Ruy, o Estadista da República**, 3ª ed., Livraria Martins Editora, 1960.
- MEIRELES, Cecília. **Rui — Pequena História de uma Grande Vida**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- NERY, Fernando. **Rui Barbosa, Ensaio biográfico**, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.

- NOGUEIRA, Ruben. **História de Ruy Barbosa**, 2ª ed., Livraria Progresso Editora, Salvador, Bahia, 1957.
- PALHA, Américo. **História da Vida de Rui Barbosa**, 2ª ed., Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1954.
- PIRES, Homero. **Rui Barbosa e os Livros**, 5ª ed., Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1949.
- REALE, Miguel. “Posição de Rui Barbosa no Mundo da Filosofia”, em **Rui Barbosa — Escritos e Discursos Seletos**, Editora José Aguilar Ltda., Rio de Janeiro, 1960.
- VIANA FILHO, Luiz. **A Vida de Rui Barbosa**, Edição Comemorativa do Centenário, 2ª ed. especial, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1952.
- VIANA FILHO, Luiz. **Rui & Nabuco**, Edição Ilustrada, Livraria José Olympio Editora, 1949.

3. Obras de interpretação

As principais obras consultadas, além das indicadas no próprio texto, foram:

- AZEVEDO, Fernando. **As Ciências no Brasil**, V. I, Edições Melhoramentos, s/d, Introdução.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**, Tomo III, 3ª ed., Edições Melhoramentos, 1958.
- BASTOS, Humberto. **A Marcha do Capitalismo no Brasil**, Livraria Martins Editora, São Paulo, 1944.
- BRANDÃO, Octávio. **Os Intelectuais Progressistas**, Organização Simões, Ed. Rio, 1956.
- BENDIX, R. e LIPSET, S. M. **Karl Marx's Theory of Social Classes, Class, Status and Power**, Edit. R. Bendix e S. M. Lipset, London, 1953.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípio do Método no Ensino da História**, Boletim 138, São Paulo, 1952. Didática Geral e Especial nº 1 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Didática do Estudo**, tese apresentada ao concurso para livre-docência da cadeira de Didática Geral e Especial da FFCL da USP, 1963.

- CHAGAS, R. Valnir. **Didática Especial de Línguas Modernas**, V. 68, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1957.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão**, D. E. do Livro, São Paulo, 1962.
- COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das Idéias no Brasil**, Livraria José Olympio Editora, 1956.
- DUVEAU, Georges. **Sociologie de l'Utopie**, Presses Universitaires de France.
- FARRINGTON, Benjamin. **A Ciência Grega e o que significa para nós**, IBRASA, São Paulo, 1961.
- GURVITCH, Georges. **Traité de Sociologie**, Tomo I, Presses Universitaires de France, 1958.
- GURVITCH, Georges. **El Concepto de Clases Sociales de Marx a nuestros Días**, Ediciones Galatea Nueva Vision, Buenos Aires, 1957.
- GURVITCH, Georges e MERTON, Roberto K. **Sociologia del Conocimiento**, Editorial Deucalion, Buenos Aires, 1953.
- HALBWACHS, Maurice. **Las Clases Sociales**, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, México, 1954.
- IANNI, Octávio. **As Metamorfoses do Escravo**, D. E. do Livro, São Paulo, 1962.
- JOHNSON, John J. **La Transformación Política de América Latina — Surgimiento de los sectores medios**, Hachette, Buenos Aires, 1961.
- LANGE, Oscar. **Alguns Problemas de Planificação Econômica nos Países Subdesenvolvidos**, Cadernos ISEA, nº 49.
- LARROYO, Francisco. **Historia General de la Pedagogia**, 6ª ed. ilustrada, Editorial Porrúa S.A., México, 1959.
- LARROYO, Francisco. **La Ciencia de la Educacion**, 3ª ed., Editorial Porrúa S.A., México, 1955.
- LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**, V. 322, Brasileira, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1964.
- LOCKWOOD, David. **El Trabajador de La Clase Media, un Estudio sobre la Consciencia de Clase**, Aguilar, Madrid, 1962.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**, Editora Globo, 1950.

- MANNHEIM, Karl. **O Homem e a Sociedade**, estudos sobre a estrutura social moderna, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1962.
- MEAD, Georges. **Mind Self and Society**, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1952.
- MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**, Gráfica Editora Aurora Ltda., Rio de Janeiro, 1957.
- MENEZES, Djacir. **O Brasil no Pensamento Brasileiro**, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP-MEC, 1957.
- MONROE, Paul. **Cyclopaedia of Education**, The Macmillan Co., New York, 1911-1913.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**, Livro I, Editora Globo, 1961.
- MOREIRA, J. Roberto. **Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária**, INEP, Rio de Janeiro, 1955.
- NUNES, Maria Thetis. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**, Textos Brasileiros de Pedagogia, Rio de Janeiro, 1962.
- PINTO, L. A. Costa. **Sociologia e Desenvolvimento**, Ed. Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1963.
- PONCE, Anibal. **De Erasmo a Romain Roland — Humanismo Burguês y Humanismo Proletário**, Editorial Futuro SRL, 1962.
- PRADO, Jr., Caio. **História Econômica do Brasil**, 2ª ed., Ed. Brasiliense, 1949.
- RAMOS DE CARVALHO, Laerte. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**, Boletim 160, História e Filosofia da Educação, nº 1, FFCL da USP, 1952.
- RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História do Brasil**, 2ª ed., V. I, Introdução Metodológica, Cia. Editora Nacional, 1957.
- SANTOS, José Maria dos. **Os Republicanos Paulistas e a Abolição**, Livraria Martins, 1942.
- SANTOS, José Maria dos. **A Política Geral do Brasil**, J. Magalhães, São Paulo, 1930.
- SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à Crítica do Ensino Secundário**, MEC SADES, 1959.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Revolução Brasileira**, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1958.

- SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**, Ed. Brasiliense, 1962.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Burguesia Brasileira**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1964.
- TREVELYAN, G. M. **English Social History — a Survey of Six Centuries: Chaucer to Queen Victoria**, 3ª ed., Longmans, Green and Co., Londres, 1947.