# A FALA DOS MESTRES

CURSO DE ALTOS ESTUDOS
COLÉGIO PEDRO II

Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# A FALA DOS MESTRES

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

BIBLIOTECA DO PROFESSOR ROCHA LIMA
RL

# A FALA DOS MESTRES

I

LABDAH
Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico

Curso de Altos Estudos
Colégio Pedro II
Rio de Janeiro

## PUBLICAÇÕES DOS CURSOS DE ALTOS ESTUDOS

1 — *A Gramática de José de Alencar* — Cândido Jucá (filho), catedrático de Português do Colégio Pedro II.

2 — *O Espaço Econômico Brasileiro* — Nilo Bernardes, Catedrático de Geografia do Colégio Pedro II.

3 — *Poliedros Regulares e Suas Extensões* — Hélio Fontes, catedrático de Matemática do Colégio Pedro II.

4 — *LA FONTAINE* — Edgar Liger-Belair, catedrático de Francês do Colégio Pedro II.

5 — *Introdução à Filosofia da Matemática* — Euryalo Cannabrava, catedrático de Filosofia do Colégio Pedro II.

6 — *O Romantismo na Poesia Inglêsa* — Abgar Renault, catedrático de Inglês do Colégio Pedro II.

7 — *Metodologia da Geografia Geral e do Brasil* — Emmanuel Leontsinis, catedrático de Geografia do Colégio Pedro II.

8 — *Química Orgânica* — Tito Urbano, catedrático de Química do Colégio Pedro II.

9 — *Introdução a Balzac* — Paulo Ronai, catedrático de Francês do Colégio Pedro II.

10 — "*A República de Cícero* — Vandick L. da Nóbrega, catedrático de Latim do Colégio Pedro II.

# ÍNDICE

*A Fala dos Mestres* — Vandick L. da Nóbrega ..... 7

*A Civilização Ocidental, suas Origens e Difusão* — Fernando de Azevedo ..... 15

*Cultura, Universidade e Escola Secundária* — Abgar Renault ..... 41

*A Missão do Professor da Escola Secundária* — Newton Sucupira ..... 57

*O Homem Moderno e o Humanismo* — Afrânio Coutinho ..... 79

*O Pedro II e a Cultura do Brasil* — Austregésilo de Athayde ..... 95

*Dom Pedro II e seu Colégio* — Pedro Calmon ..... 111

*O Ensino de Segundo Gráu* — Gildásio Amado ..... 117

*O Exame de Madureza* — P. José Vasconcelos ..... 135

*A Eucaristia e a Pessoa Humana* — Dom Antônio de Almeida Morais Júnior ..... 151

*A Influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sôbre o Desenvolvimento do Ensino Superior* — Raymundo Moniz de Aragão ..... 157

*O Ensino de História Humana no Lawrenceville School* — John J. Reydel ..... 171

*Programa para o Ensino da História Humana no Lawrenceville School* — John J . Reydel ..... 177

ÍNDICE

*O Ensino de Línguas Modernas no Lawrenceville School* — John W. Gardner ..... 187

*Os Últimos Acontecimentos no Campo do Ensino no Colégio de Lawrenceville, New Jersey — J. D. K. Chivers* ..... 195

*O Ensino de Matemática no Lawrenceville School* — James P. Rizzo ..... 203

*O Ensino de Inglês no Lawrenceville School* — Thomas Jonhsten ..... 213

LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# A FALA DOS MESTRES

*Preocupava-nos, como ainda muito nos preocupa, o fato de encontrar-se o Colégio Pedro II, com tôdas as suas gloriosas e seculares tradições, inteiramente fora de órbita no cenário da educação nacional.*

*Criado em 1739 e reorganizado um século depois, em 1837, tornou-se, como já foi recentemente acentuado por um Ministro da Educação, verdadeiro "laboratório de cultura". Esta situação ímpar foi realmente desempenhada com invulgar sucesso como sobejamente demonstra a maciça contribuição dos que por êle passaram, no campo das lêtras, das artes, da ciência e da política.*

*Enquanto não havia Faculdades de Filosofia no País, o papel que a estas cumpria exercer coube ao Colégio Pedro II. E o foi com êxito incontestável. Aos que por ventura desconhecerem esta verdade histórica e aos que pretenderem duvidar pediríamos tão sòmente compulsar a lista dos grandes vultos do Império e da República e relacionar os que pertenceram aos corpos docente ou discente do Pedro II. O acervo é tão grande que nos impede de aqui fazer uma seleção, sem incidirmos na injustiça da omissão.*

*Por êste motivo, para o seu corpo docente sempre convergiu verdadeira elite cultural da Nação. O surto ocorrido nesses últimos 25 anos com a proliferação de Faculdades de Filosofia, não abalou, sob êste aspecto, a tradição do Pedro II, porque os critérios adotados para a seleção de seus catedráticos continuaram sendo do mais alto nível. Prova contundente é o fato de haver o Reitor da Universidade do Brasil, em pleno exercício dêste cargo, disputado e vencido, em concurso público de títulos e provas, uma cátedra no Colégio Pedro II. Poderia êle ter ido pleitear cátedra*

*da mesma disciplina numa das muitas Faculdades de Filosofia então já existentes nesta cidade, mas preferiu ingressar no Colégio Pedro II. Esta preferência fala muito mais do que qualquer argumentação para demonstrar aos incrédulos e aos céticos a pujança da benemérita instituição.*

*Com um corpo docente habilitado a grandes vôos, tem ficado o Colégio Pedro II privado de proporcionar ao ensino e à cultura nacional uma contribuição muito mais eficiente e compatível com o nível intelectual de seus catedráticos. Êstes,* data venia, *na sua totalidade, destacam-se no cenário intelectual do País no desempenho de funções que, no campo de suas respectivas especialidades exercem fora do Colégio.*

*Enquanto milhares de professôres, sem concurso ou qualquer outra prova de habilitação, foram recrutados para constituir os corpos docentes de Faculdades e de Universidades recém-criadas, o processo de concurso público de títulos e provas jamais foi desprezado na seleção dos catedráticos do Colégio Pedro II, que se submetem ao mesmo ritual de provas estabelecido na Universidade do Brasil. Está fora de dúvida que há flagrante desajustamento de caráter administrativo no Pedro II, que precisa ser urgentemente corrigido.*

*A Congregação está cônscia dêsse desajustamento e pacientemente tem submetido à consideração do Govêrno várias soluções. Uma das primeiras consistia na autonomia didática e administrativa, bem recebida pelo Poder Executivo, que encaminhou, em* 1960, *ao Congresso Nacional a necessária Exposição de Motivos. Quando assumimos a direção do Colégio Pedro II, em maio de* 1964, *procuramos localizar êsse projeto, que se encontrava na Comissão de Finanças da Câmara Federal, depois de haver recebido Parecer contrário da Comissão de Educação. Era relator da matéria nesta última Comissão o Deputado Souza Santos, parlamentar de visão larga,*

*que bem compreendeu a nossa pretensão e elaborou circunstanciado parecer favorável. Tudo parecia encaminhar-se para uma solução propícia quando, com surprêsa para todos nós, o Poder Executivo solicitou a retirada da Mensagem, sob a alegação de que estava iminente a Reforma Administrativa que abrangeria êsses casos. O nosso projeto gorou, a anunciada Reforma Administrativa não saiu e o Colégio Pedro II continuou fora de órbita.*

*Diante dêste insucesso, a Congregação pretendeu fôsse a secular instituição transformada numa Faculdade de Humanidades Pedro II com a dupla atribuição: ministrar cursos de pós-graduação e de grau médio, êste sob a orientação e supervisão dos catedráticos, como ocorre atualmente. Novas dificuldades surgiram em nosso caminho e tivemos que partir para outra tentativa.*

*A projetada Faculdade de Humanidades conferia a autonomia didática e administrativa, mas seria mantida a condição de estabelecimento federal de ensino. Êste seria o justo destino do Colégio Pedro II que ficaria numa posição compatível com sua tradição, qual seja a de poder, na teoria e na prática, tornar-se um grande laboratório de investigações pedagógicas. Seria alguma coisa de nôvo, que surgiria para elevar bem alto o nível do ensino secundário ministrado nesta Casa secular, que se tornaria pelos frutos produzidos um centro pedagógico apropriado a prestar inestimáveis serviços a todos os estabelecimentos de ensino secundário do País. O plano era grandioso demais e talvez por isto mesmo não foi percebido pelos que, embora de boa fé, não nos ajudaram a remover os pedregulhos da estrada que deveríamos percorrer. Recebemos de vários educadores não sòmente o estímulo, mas todo o apoio, que noutros não encontramos.*

*A Congregação do Colégio Pedro II vislumbrou imediatamente a falta de receptividade por parte dos que seriam chamados, na esfera administrativa, a manifestar-se e de cuja decisão dependeria*

*o andamento do caso. Cônscia de que esta continua sendo a grande e única solução, pretendeu alcançá-la sem enfrentar, mas contornando as dificuldades apresentadas.*

*Daí surgiu a idéia de, valendo-se da recomendação contida no art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ser criada uma Fundação Educacional, na qual seria integrado o Colégio Pedro II, com tôdas as suas atuais prerrogativas no tocante à gratuidade e área de expansão. Numa segunda fase, depois de criada a Fundação, poderíamos, sem depender de ninguém, instituir a almejada Faculdade de Humanidades.*

*Embora esta última solução tenha sido elaborada com o cuidado de não afetar a atual situação dos alunos, professôres e funcionários administrativos, apareceram alguns que, sob a falsa alegação de defender a tradição do Colégio, têm vindo pela imprensa combater o que decidiu a Congregação. As alegações são dum primarismo tão grande, que servem tão sòmente para revelar não estarem êsses opositores suficientemente informados da situação de angústia dos que se encontram presentemente na administração do Colégio, nem do futuro sombrio que nos aguarda se forem mantidas as condições atuais. O crescimento desmedido do Colégio com o arcabouço administrativo do século passado, agravado com a trnasferência da Capital Federal, torna pràticamente impossível o seu funcionamento nos moldes adequados à realidade.*

*Receamos que as críticas injustamente feitas à Fundação possam levar o Poder Executivo a adotar, como solução, amputar o todo, que hoje integra o Colégio Pedro II, o qual ficaria reduzido às duas unidades primitivas. Se isto acontecer os opositores ao projeto da Fundação compreenderão tardiamente o êrro cometido e muitos dêles irão parar bem longe, ligados aos destinos que se dará às seções desmembradas, as quais passarão possìvelmente a integrar a rêde de estabelecimentos de ensino secundário do Es-*

*tado da Guanabara. Não será com o nosso apoio, nem com o nosso estímulo que isto se concretizará, mas não podemos deixar de considerar que esta solução figure dentre as várias, que o Govêrno terá de escolher.*

*E' chegado o momento de ser tomada uma decisão definitiva por parte das autoridades superiores, para que o passado glorioso do Colégio Pedro II não seja comprometido com o seu crescimento desmedido sem poder acompanhar os benefícios oriundos dos progressos da educação contemporânea. E' um atentado perpetrado contra a educação e o ensino pátrio limitar e obstruir o campo de ação de catedráticos habilitados à prática de grandes realizações nos setores de suas especialidades.*

*Enquanto não nos chega a solução pretendida, resolvemos vitalizar dispositivo do Regimento do Colégio Pedro II, que instituiu Cursos de Altos Estudos, pela primeira vez ministrados no Estabelecimento, sob a nossa Presidência. Com êles pretendemos fornecer apenas uma amostra do muito que podemos fazer em benefício da educação e da cultura.*

*Professôres de Ensino Secundário, pertencentes ou não ao corpo docente do Colégio, podem participar de cursos ministrados pelos catedráticos sôbre assuntos especializados. As preleções são obrigatòriamente escritas a fim de constituirem pequenas monografias, publicadas anualmente. No primeiro ano da instituição dêsses cursos, nove catedráticos se prontificaram ministrá-los. Os temas de cada um são de livre escolha dos respectivos catedráticos, que se incumbirão de fixar as normas de trabalho e a amplitude dos assuntos. Não se limitarão os que nêles se matricularem a ouvir as preleções dos catedráticos, porque a todos êles serão atribuídas tarefas adequadas, com as quais deverão realizar pesquisas e desenvolver o espírito científico.*

*Além dessas preleções, que se destinam a grupos de professôres, resolvemos convidar pessoas altamente categorizadas no cenário da educação e da cultura, estranhas ao corpo docente do estabelecimento, para proferir conferência sôbre temas gerais e destinadas a todos os inscritos nos diferentes cursos.*

*Ao lado da colaboração de brasileiros incluímos neste volume informações prestadas por professôres da* Lawrenceville School, *estabelecimento de ensino secundário dos Estados Unidos da América, que, no corrente ano letivo, nos visitaram e proferiram conferências na série dos Cursos de Altos Estudos. Êles nos transmitiram informações sôbre métodos e programas adotados atualmente no ensino de várias disciplinas do curso secundário nos Estados Unidos da América. Recebemos essa contribuição dos colegas norte-americanos como valioso elemento para que se estabeleça maior compreensão e entendimento, através dum salutar intercâmbio, entre os nossos países, que sempre ficaram unidos, trilhando o mesmo caminho, tôdas as vêzes que estiveram em jôgo os destinos da Humanidade.*

*Decidimos, também, reunir tôdas essas conferências num volume, que intitulamos de* A Fala dos Mestres. *E' a palavra de especialistas nos mais variados campos do saber, que através dêsse empreendimento poderá espalhar-se por todos os cantos do mundo, porque o nosso programa e as nossas aspirações não têm fronteiras.*

*Esta iniciativa está imbuída dos mais altos propósitos humanísticos, e, conseqüentemente, ecumênicos. Não nos contentamos em condenar o isolamento, porque pretendemos com os convites dirigidos aos escolhidos a fim de figurarem em* A Fala dos Mestres *contribuir para consolidar aquela nova ponte da compreensão e da colaboração* — "zu einer neuen Brücke des Verstehen und des Zusammenwirkens" — *de que nos fala Jaeger* (1),

---

(1) JAEGER, Werner — *Die Antike in wissenschaftlichen Austausch der Nationen* — Die Antike VI pág. 91.

*em trabalho sôbre os antigos no intercâmbio científico das Nações. A palavra dêsses mestres há de estimular a formação duma solidariedade, que ligará pouco a pouco os beneficiários dos lampejos culturais emanados do pórtico de nossa Congregação.*

*Escapa à nossa esfera utilizar* A Fala dos Mestres *para a divulgação de puros conhecimentos científicos desprezando o fator humano, que reputamos a mola propulsora do verdadeiro amor, que pode congregar todos os homens convocados para servir à cultura, a ela se dedicando e aperfeiçoando-a. E' com amor que haveremos de preparar o caminho para que as gerações vindouras, valendo-se de nossas conquistas culturais e científicas, possam usufruir daquilo que não nos foi dado desfrutar.*

A Fala dos Mestres *há de despertar, nos que lhe quiserem dedicar atenção, melhor conhecimento do que se pode tirar de bom do coração da humanidade. E o que para aqui vier não pretendemos avaramente guardar sòmente para nós, porque de boa vontade, numa atitude reflexa, colocamos o tesouro recebido ao alcance de tôda a gente.*

*Êste impulso de querer saber e a divulgação do que aprendemos é a melhor escola de humanismo. Dum humanismo que nos ensina a bem sentir a humanidade, descobrindo-a. E tendo-a descoberto, saberemos conhecer os seus verdadeiros anseios e tolerar os seus desvios, porque no fundo de nós mesmos encontramos por ela puros sentimentos de sublime amor.*

*E' êste o humanismo que desejamos difundir através de* A Fala dos Mestres. *E a nossa diretriz coincide plenamente com a definição que do humanismo nos apresenta Emile Gallot* (2) : "L'Humanisme est le point de vue de l'Homme substitué au point de vue des hommes, le point de vue de tout l'Homme substitué au point de vue d'une partie de l'homme: c'est la découverte

(2) GALLOT, Emile — *Doctrines et Figures humanistes.* Paris. Les Belles Lettres, 1963 pág. 40.

de l'Humanité en nous. Et cette Humanité, nous avons vu combien elle était riche dans sa tradition dans son universalité, dans son essence".

*Podemos dizer que esta modalidade de conceber o humanismo coincide com os objetivos a que visamos quando nos decidimos elaborar* A Fala dos Mestres.

*Não nos interessa indagar a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens, como fêz o grande Rousseau no célebre discurso da Academia de Dijon. Aceitamo-los como êles são e pretendemos tão sòmente aperfeiçoá-los, o que pode ser feito apesar de suas desigualdades e imperfeições, ou melhor, com suas desigualdades e imperfeições.*

*Professôres nacionais e estrangeiros são convocados a transmitir da tribuna e do púlpito, que tivemos a honra de instituir, a luz de sua inteligência e de sua cultura, com a qual esperamos poder iluminar outros cérebros e sensibilizar muitos corações.*

*Não poderiamos concluir sem uma palavra de agradecimento a todos os que apoiaram nossa iniciativa honrando-nos como nossos colaboradores. Um agradecimento especial desejamos expressar ao nosso colega de diretoria, professor Carlos Potsch, companheiro de excelsas virtudes e a quem nos encontramos ligados por laços duma sólida e compreensível amizade.*

*Oxalá que esta iniciativa possa contribuir para que as autoridades se decidam finalmente a restituir ao Colégio Pedro II a posição a que tem direito no cenário da educação nacional. Enquanto aguardamos a chegada dêste grande dia nos utilizaremos de* A FALA DOS MESTRES *para exteriorizar a pretensão de bem servir aos homens, que Ramus esculpiu nas seguintes palavras magistrais*: homo sum, et hominibus pro mea tenuitate prodesse cupio: *sou homem e desejo com os meus parcos recursos ser útil aos homens.*

do Acervo Histórico

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1965

Vandick L. da Nóbrega
Presidente da Congregação do Colégio Pedro II

# A Civilização Ocidental, suas Origens e Difusão

## DO HUMANISMO CLÁSSICO A UMA NOVA FORMA DE HUMANISMO

*Fernando de Azevedo*
Professor Emérito da Universidade de São Paulo

Fala-se ainda muito em "civilização ocidental", como que oposta ao Oriente, a tôda a Ásia, afinal e, se o é, na verdade, sob tantos aspectos, tende a ser cada vez menos, — mas pouco, ao que parece, se pensa sôbre tudo o que se encobre atrás dessas duas palavras, á primeira vista, um tanto vagas e indefinidas, que, por isso mesmo, empregamos sem termos sempre clara consciência da profundidade de suas raizes e da amplitude e riquesa de seu significado. É tôda uma história de mais de vinte séculos o que elas representam, e que "desce do passado,como uma canôa, carregada de lembranças de povos que nunca vimos" e que, no entanto, vivem em nós com tôda a fôrça e influência de suas tradições. Se ainda, como é certo, nos movemos dentro dos quadros dessa civilização, a análise, embora sumária, de suas origens e de tudo o que significa, da direção em que caminhou, e de seu próprio destino, interessa de modo particular aos educadores, aos que pretendem formar e orientar a mocidade em seus respectivos países. Pois a educação e a cultura se inspiram, transmitem-se, desenvolvem-se e se renovam, não sòmente dentro das condições e segundo as exigências das sociedades situadas no tempo e no espaço, senão também conforme as tradições e os ideais remanescentes da forma ou tipo de civilização em que elas se enquadram.

Ora, por "civilização ocidental" se entende a civilização que, formando-se por um longo processo histórico, se dirigiu do leste para o oeste, do Oriente para o Ocidente, que é a sua

marcha característica e constante, decorrente de sua elaboração, de sua tomada de consciência e de seu desenvolvimento. Ela partiu, de fato, carreando ideais, valores e tradições, da Judéia para a Grécia, da Grécia para Roma e de Roma para a península ibérica (*Hispania e Lusitania*) e para as Gálias, a Germânia e a Britânia, espalhando-se, afinal, por tôda a Europa. Avançava à medida que tomava corpo e fisionomia própria, deixando de ser qualquer daquelas de que proveio, para ser outra, muito diferente delas, embora penetrada de suas idéias, culturas e tradições respectivas. Em suas origens, constituiu-se do encontro, da mistura e da fusão de três civilizações distintas, que assumiram, no processo histórico de sua formação, aspectos e características originais. A da Judéia, de que trouxe, com a crença num Deus transcendente e na vida sobrenatural, a idéia de vida interior, a idéia de missão e a tendência ao individualismo, recolhidas da palavra dos Profetas que falavam, não em nome do povo mas no de Deus, cujas revelações transmitiam ao povo judáico, e, em sua pregação de uma nova mensagem (evangelos), da palavra de Jesus, — Deus feito homem, na concepção do cristianismo. A da Grécia antiga, — a que Renan chamou, pelo esplendor de sua civilização, "le miracle grec", e de que recolheu o sentido e o gôsto das artes, das letras, da especulação filosófica, e o espírito crítico e experimental. E a de Roma, de que guardou, com o culto da língua e das lêtras, a idéia estatal e jurídica, ou por outras palavras, a do poder político e militar, e a do Direito, disciplinador das relações entre os indivíduos e do próprio poder do Estado.

Com êsses três elementos, oriundos da Judéia, da Grécia e de Roma, de que se constituiu e se enriqueceu, a civilização que lentamente se elaborava, atravessou, em sua marcha três penínsulas, — a grega, a itálica e a ibérica, irradiando-se por tôdas as regiões da Europa, para o ocidente, o norte e o leste pelas estradas que rasgaram, as conquistas romanas — no período republicano. A civilização romana, — a primeira que se difundiu por tôdas essas regiões, já ia, po-

rém, modificada, apurada e enriquecida com os contatos com a Grécia e por suas influências. "*Graecia capta victores cepit et artes intulit agresti Latio*", como dizia o poeta. A Grécia, conquistada pelos romanos, conquistou os vencedores e introduziu as artes no agreste Lácio. Só mais tarde, com a propagação do cristianismo e a dispersão dos judeus, no século 1.º da era cristã, começou a fazer-se sentir, ao lado das civilizações, romana e grega, a presença da Judéia, com tôda a fôrça de suas idéias religiosas, tanto mais atuantes quanto mais combatidas. Foi Roma, já penetrada da cultura grega, que lhes deixara aberto o caminho com a vitória e expansão de suas legiões, pela *Hispania* e *Lusitania* e, para o norte, até à *Britannia*, passando pelas Gálias, — região, esta conquistada (58-50 A.C.) por Caio Júlio César, que dominou a resistência heróica de Vercingetorix, e foi, com Alexandre, da Macedônia, e Anibal de Cartago, na África, um dos maiores gênios militares e políticos da antigüidade. Se tôdas as estradas do Império, abertas pelas legiões romanas, levavam ao marco miliário de ouro erigido no coração da *Urbs*, por tôdas elas iria circular, partindo de Roma, o cristianismo em tôdas as direções. Com seus apóstolos, missionários, ascetas e peregrinos, o cristianismo, já com sua sede em Roma, irrompeu pelos caminhos, por onde outrora marchavam as legiões romanas, mas para uma nova forma de conquista, — a conquista espiritual das consciências pelo exemplo e pela pregação.

Mas, como observa Werner Jaeger, o cristianismo, em sua marcha para o Ocidente, antes e mesmo muito depois de alcançar Roma, de sofrer a influência de sua civilização e lhe percorrer os caminhos, teve, nos contatos com a cultura grega, o primeiro e mais vigoroso impulso para seu desenvolvimento. Êle nos mostra que, "sem a expansão dessa cultura, graças às conquistas de Alexandre Magno, teria sido impossível ao cristianismo surgir como religião universal". Esperava Jaegre, segundo já escrevia na *Paideia*, que, se viesse a concluir seus estudos, acabariam êles "na descrição do vasto pro-

cesso histórico através do qual foi helenizada a cristandade e cristianizada a civilização grega". Em outro livro, infelizmente inacabado (1), expõe "porque resultou imprescindível a helenização na época apostólica e postapostólica". De fato, após a longa controvérsia entre pagãos e cristãos nos séculos II e III, — a mesma que se ia travar em Roma entre os dois grupos, chegou-se á síntese, muito complexa, do pensamento grego e cristão que representam os grandes Padres gregos do século IV. Êsse "processo (que se iniciou com os evangelistas) da contínua "tradução" das fontes cristãs, orais e escritas, desenvolveu-se com os apologistas do século II, que deviam "encontrar-se no ambiente cultural da Alexandria, capital do mando helênico". Dois mundos que se defrontaram até o século IV, com suas respectivas tradições, a fé cristã e a filosofia grega, o Oriente e o Ocidente, à procura de uma síntese que permitiria ao cristianismo a vitória de suas idéias fundamentais. Se, desde os começos, no mundo helênico foi mais "intelectual e filosófico", êsse choque de concepções de vida caracterizou-se, em Roma, pela violência, e pela perseguição de cristãos, para se elevar mais tarde, nos séculos III e IV, ao plano de controvérsias filosóficas e teológicas.

É claro que civilizações e culturas, como as dos romanos e dos gregos, e as que vinham da Judéia, infiltrando-se por tôda a parte, tinham de se impor, pelo alto nível e pela riquesa de seus conteúdos culturais, às culturas ainda pouco desenvolvidas, como as da Lusitania, da Hispania, das Gálias, da Germânia e da Britânia e dos povos do leste europeu, que alcançaram na sua expansão. Mas, sendo de aspectos e níveis tão diferentes, não foi sem resistências e oposições pela fôrça e, depois de dominadas, sem contra-reações e influências das culturas regionais que aquelas se difundiram nos povos conquistados pelos romanos. Se dêstes sofreram influências mais ou menos profundas, não foram menores que as culturas,

---

(1) — *Werner Jaeger — Cristianismo primitivo y paideia griega.* Trad. de Elsa Cecilia Frost. 160 pgs. Fondo de Cultura Econômica. México, 1964.

peculiares a cada povo, exerceram sôbre a nova civilização em marcha, resguardando cada uma dessas regiões sua originalidade na atmosfera que já se começava a respirar de uma nova civilização. Pois, quando uma forma de civilização, seja ela qual fôr, se expande, estendendo-se por povos de culturas muito diferentes, estas podem integrar-se nela e, de fato, nela se integram, não sòmente sem perderem suas características, como também desenvolvendo-se na direção de suas peculiaridades e tradições populares. É o que se deu no Oriente em que países tão diversos como a Índia, a China e o Japão, e, no Oriente Médio e Próximo, a Pérsia e a Judéia, entre outros, sem nada perderem de suas próprias culturas que tão fortemente os distinguem uns dos outros, se enquadram numa mesma civilização, a que o budismo e outros elementos ou fatôres de aproximação e de unificação contribuiram para imprimir um certo caráter e tendências comuns. É o que, mais tarde, se daria na Europa, com o advento e expansão da civilização ocidental e, depois do século XVI, no continente americano, para onde iria encaminhar-se na época das descobertas.

Civilização ocidental que se esboçava, nos começos da era cristã, e resultante de uma interpenetração de sangues e de culturas, contaria, como dois dos fatôres principais para sua difusão, com a unidade da língua latina, que se espalhou por tôda a Europa, e os progressos do cristianismo. Era, o idioma latino, o que os conquistadores levaram, com suas legiões, suas técnicas de construção e de guerra, seus costumes e tradições, a todos os povos que dominaram, pela superioridade de suas armas e de sua civilização, e que o cristianismo acabou por adotar como língua oficial, para o culto e os ritos religiosos e pregação de suas doutrinas. Sua influência por isso foi tão extensa e decisiva que nenhum dos ramos que se esgalharam do velho tronco da língua latina, enraizado em Roma, teve bastante fôrça e prestígio para suplantá-la ou transferí-la para segundo plano. Nem o italiano, de seu país de origem, nem o francês e o provençal, — a "lan-

gue d'oila" e langue d'oc", — nem o espanhol nem o português, nem o romeno, nem muitos menos, o *récio,* — língua ainda hoje falada num dos cantões da Suíça, — tôdas neolatinas, então ainda em fase embrionária e depois largamente difundidas, com exceção do *récio,* alcançariam, nos 12 primeiros séculos, o prestígio do latim de que se originaram, e que permaneceu a língua comum, oficial da religião, das camadas intelectuais e do ensino, em qualquer dos seus graus. Bem certo é que essas línguas, oriundas do latim, e em formação nas camadas populares, levaram séculos para tomarem forma literária e entrarem em competição com a língua de que se originaram e cujo papel foi sumamente importante na difusão e conservação da cultura e da civilização ocidental. A unidade da língua foi sempre, em tôdas as culturas e civilizações, poderoso fator de harmonia e de unificação política, e daí a primazia que dão os governos, em cada país, ao ensino da língua nacional, e a procura de um idioma elaborado (o esperanto ou o volapuk) ou de um outro, entre as línguas faladas, que possa difundir-se como língua universal

Mas, com êsse, o da língua comum, um dos maiores e mais ativos fatôres de difusão da nova civilização, — a civilização ocidental que se plasmava, foi a expansão do cristianismo, que, irrompendo da Judéia, pela pregação dos Apóstolos, já havia alcançado a Grécia e Roma. As perseguições aos cristãos, na Roma Imperial, e as lutas entre a nova religião e o paganismo (palavra que vem de *pagus,* aldeia, onde acabou por se refugiar a religião mitológica dos romanos), marcaram a fase crítica e decisiva em que o martírio de milhares de fiéis consagrou, com o sacrifício de suas vidas, a vitória do cristianismo contra as religiões politeístas. Mas quem a reconheceu e a proclamou, foi muito mais tarde o Imperador Constantino, aclamado Augustus, Imperador de Roma, e que se transferiu afinal para Bisancio (depois Constantinopla, e hoje Stambul), para fugir à pressão das tradições pagãs. Foi êle quem deu, pelo Edito de Milão (313), li-

berdade aos cristãos e reconheceu como oficial, sua religião. Convertido ao cristianismo, por infuência de sua mãe, Santa Helena, o Imperador Constantino, inaugurou, por suas atitudes e decisões, uma nova época, a civilização bisantina, extremamente rica em iniciativas de interêsse comum e de grande alcance social e humano, inspiradas nos ideais da religião que adotou. Pelo tempo em que duraram essas lutas até Constantino, e que levou o cristianismo para se implantar e expandir-se, já se podem apreciar não só a vitalidade com que resistiu a tôdas as pressões e oposições, como também o papel de suma importância que teve, no desenvolvimento e na consolidação, em todo Ocidente europeu, dêsse novo tipo ou forma de civilização — a civilização ocidental.

É que, com êle, com as novas idéias e aspirações religiosas, oriundas da Judéia e, particularmente, da pregação de Jesus e de seus apóstolos, vinham as tradições das culturas, grega e romana, que encontrou, em sua passagem pelas duas penínsulas. Se os primeiros séculos transcorreram em ambientes de lutas, e lutas ásperas, a Idade Média foi, para o Cristianismo, a despeito de tôdas as suas dificuldades, o período de amadurecimento e, portanto, da civilização, para cujo advento concorria, sem renegar, mas, ao contrário, apoiando-se nelas, a cultura da Grécia e, sobretudo, a de Roma, de que se aproveitou como instrumentos de sua propagação. O espírito religioso, até o misticismo; a unidade de religião e a de língua, que a latina, tornando-se a da Igreja, era como que a língua geral, com o prestígio bastante para dominar tôdas as suas formas dialetais e as línguas populares que dela se originaram, mas não haviam ainda tomado forma literária; a expansão e o explendor da Igreja com suas maravilhosas catedrais de estilo gótico, na paz de seus conventos ou nas aventuras de suas cruzadas, tudo isso contribuiu poderosamente para firmar as bases e dar impulso à nova civilização. Os templos góticos, criação da Idade Média, dos seus admiráveis arquitetos e artistas anônimos, convidavam o homem para a ascenção a Deus e à vida sobrena-

natural, com suas tôrres e suas agulhas ou flechas apontando para o alto, e suas ogivas que tomavam a figura de mãos postas, como que em oração a Deus. Nada, nessa época de grandes arquitetos, artistas e inventores, distraia o espírito da vida sobrenatural, para que todos concorriam, sacerdotes e santos padres, monges, ascetas e eremitas, como artistas de tôda ordem, constantemente educados e aperfeiçoados em suas corporações de artes e ofícios.

Em conseqüência e por fôrça dêsse movimento religioso, criaram-se com o nome de "Universidade", que chegou até nós e se tornou tradicional, escolas destinadas então à formação de filósofos e teólogos, com a missão de difundir pelo mundo, sob o modêlo da "Cidade de Deus", a sociedade cristã que se pretendia universal. Fundadas as primeiras nos séculos XII e XIII, tomaram o nome "Universitas" às corporações de artes que assim se denominavam, — corporações de mestres e aprendizes, organizadas para transmissão, através de gerações, das técnicas, de que mantinham o segrêdo, das atividades manuais e mecânicas. Nessas novas corporações, já então de estudantes e mestres (*Universitas scholarium et magistrorum*), que se reuniam para darem e receberem lições, o que se procurava, com o mesmo espírito religioso, era desenvolver e aprofundar as bases já lançadas pelos Santos Padres, do sistema filosófico e teológico de uma religião (2) que já contava com mais de onze séculos de propagação e experiência, e cuja sede descansava em Roma, constituida em cen-

---

(2) Êsse sistema filosófico e teológico da Religião Católica, quem o apresentou, afinal, foi, com o seu gênio, Santo Tomaz de Aquino, italiano da Ordem de São Domingos. Com serem da maior importância as contribuições dos Santos Padres (ver *Patrologia de Migne*) que, desde Santo Agostinho, lhe precederam, Tomaz de Aquino as superou, esclarecendo-as, numa síntese inegualável. Êle deu a Igreja Católica, com a sua "*Suma Theologica*" a base, a inspiração e o guia de seus filósofos e teólogos. Com a sua filosofia escolástica que a Igreja adotou, e para a qual se volta constantemente, contribuiu, de modo excepcional para dar vida, fôrça, coerência e unidade às concepções religiosas da Igreja Romana. Não é preciso participar de suas idéias para reconhecer o valor dêsse filósofo e teólogo, — o maior de todos, na história do pensamento, criador e crítico, da Igreja Católica.

tro de irradiação do pensamento cristão. No silêncio dos claustros, a Igreja, pelos seus frades e conventuais, tornara-se depositária da cultura antiga, grega e romana, dos papiros e pergaminhos, que de tôda a parte zelosamente recolhia, para guarda, análise e interpretação. Com as Universidades que se criaram, em Paris, em Bolonha e em Nápoles, em Oxford, em Colônia e em Salamanca, para o ensino do 2.º e 3.º gráu, — médio e superior, que aos poucos se foram organizando, a vida intelectual tomou grande impulso, passando do recolhimento dos mosteiros e da pregação, nas igrejas e catedrais, ao mundo dos jovens, estudantes de filosofia e teologia, que acudiam de tôda a parte para ouvirem os mestres, mais altamente reputados na época, nas especialidades a que se dedicavam. As elites intelectuais, nesse tempo, eram, como se vê, as elites religiosas, que concorriam tanto para a expansão da Igreja quanto para o desenvolvimento da civilização ocidental.

Pois, as Universidades, em sua origem, nos fins da Idade Média, e em suas íntimas ligações com a Igreja, não passavam de instituições e instrumentos para sua difusão. Fundadas, de fato, por bula pontifícia ou, por outras palavras, pelos Papas, ficaram diretamente subordinadas á Igreja, sem qualquer ligação com o poder político, civil, que não podia nelas interferir e a cujas autoridades não se permitia nelas qualquer intromissão mesmo em caso de distúrbios ou de desordem de estudantes. Seus primeiros reitores, em algumas delas, recrutavam-se em seus quadros, e, nos cortejos, o reitor, — estudante, só podia ser precedido pelo Prelado de mais alta categoria ou pelo Legado do Papa. Aos estudantes que para elas vinham, de qualquer outro país, ou delas voltavam para seus países de origem, assistia, como nos lembra Fortunat Strowsky, o direito, mediante apresentação do atestado de estudante que equivalia a um passaporte diplomático, de atravessar livremente as fronteiras, mesmo de países em guerra, e de requisitar, em vilas e fazendas que encontrassem pelo caminho, cavalos para prosseguirem suas viagens. Os

professôres provinham não só do país, em que funcionava tal ou qual Universidade, como também de outros países, — o que era normal, dando-se o caso de, em certa época, na Universidade de Paris não haver um só professor francês: todos eram estrangeiros, vindos de Nápoles, na Itália, de Oxford, na Inglaterra, ou de Colônia, na Alemanha. Pois, era só um espírito que dominava tôdas as Universidades medievais, — o do mundo católico, europeu, — e uma só civilização em que tôdas elas se enquadravam, e que permitia falar a mesma línguagem e exprimir quasi as mesmas idéias fundamentais, com tendências e orientações diversas, mas compatíveis com o sistema de valores, implícito ou explìcitamente formulado nesse tipo de civilização.

Civilização ocidental e cristianismo corriam como duas fôrças, não paralelas, mas convergentes. Está claro que, nesse longo período e desde os começos da Idade Média, nem tudo eram compreensões e harmonia, espiritualidade e fé, piedade e impulso para a união. Heresias, como a dos maniqueus, rijamente combatida por Santo Agostinho, bispo de Hipona, na África, ou a dos albigenses; campanhas, mal sucedidas, como as das Cruzadas, para a conquista de Jerusalem; divergências, dissídios e antagonismos, quanto a idéias e práticas religiosas e à centralização, em Roma do poder eclesiástico, que iriam determinar o primeiro cisma com a criação, no século XI, da Igreja Ortodoxa(3), traduziam as contradições internas da Igreja Católica e as lutas que teve de sustentar, para a conservação de sua unidade e de vasta área de sua influência no mundo europeu. A própria civilização que teve o seu berço no Mediterrâneo e se expandiu com o cristianismo e em suas asas de largo vôo, sofria o impacto das invasões dos nórdicos, — godos, ostrogodos e visigodos, que a ameaçavam, impondo o regime de

(3) É o grande Cisma do Oriente que se vinha desenvolvendo e terminou no século XI, em 1050, com a divisão do cristianismo em Igreja Romana e Igreja Grega. Essa, que se separou de Roma e tomou o nome de Ortodoxa, estendeu-se posteriormente, alcançando a Rússia onde se tornou a religião oficial.

cavalaria e obrigando, em certas épocas, os senhores feudais a uma permanente vigilância em suas residências, — castelos, construídos à maneira de fortalezas, para defesa contra os "bárbaros". O conflito e posterior acomodação com os costumes e as velhas tradições remanescentes das populações primitivas, e a diferenciação crescente dos países ou povos europeus, pelos progressos de suas culturas e línguas respectivas, neo-latinas ou de outras origens, já em ponto de tomarem forma literária, mostram a capacidade de resistência dessa nova forma de civilização que pôde sobreviver, manter sua unidade e desenvolver-se, no mundo europeu, — nesse mundo disperso e heterogêneo, marcado pela extrema diversidade de línguas, culturas e tradições.

Línguas, de fato de origens as mais diversas, como as novi-latinas, ou de procedência anglo-saxônia, germânica e eslava, ou ainda provenientes de outras raizes, eram as que se falavam em povos europeus. Tradições e culturas, próprios de cada um deles, e que se guardavam zelosamente, concorriam não só para distingui-los uns dos outros, como também para separá-los, não fossem a língua comum — o latim, que predominava nas cúpulas, — na Igreja e em seus ritos, no ensino, nas Universidades e nas camadas dirigentes, e o cristianismo que permanecia como um dos traços mais fortes de união de todos êsses países que caminhavam por caminhos diferentes, indicados pelas suas culturas respectivas. E, se se acrescentarem a êsses elementos ou fatôres de dissociação, as literaturas correspondentes a cada uma dessas línguas, e que se anunciavam, e iriam irromper, com intensidades variáveis, a partir do século XIII, numa atmosfera de ebulição e efervescência intelectual, ter-se-á o quadro da multiplicidade de culturas, mais ou menos vivas e densas, dentro de uma mesma civilização, que as inspira e domina tôdas. Dante, na Itália; na Espanha, Cervantes, Shakespeare, na Inglaterra, e Camões, em Portugal, ficarão entre as mais altas e originais expressões dessas literaturas. A Renascença, com ser um "renascimento" dos estudos clássicos, e em que se

podem buscar as origens da crise do mundo moderno, foi um outro fator da desintegração do mundo antigo, literário e retórico. Mas, com tôdas essas diferenças e dissenções internas, a civilização ocidental avançava, apoiada como em uma de suas bases principais, no cristianimo e na fôrça com que se expandiu, trazendo consigo os ideais da pregação de Cristo na Judéia, e de seus apóstolos em Israel, na Grécia e em Roma e, servindo-se da língua latina que tomaram aos romanos, para a divulgação dêsses ideais, no Ocidente europeu.

Mas que ideais? Não sòmente os religiosos, como a crença em Deus e na vida sobrenatural, a idéia de missão, a da vida interior, a disciplina ascética, os princípios evangélicos, senão também os de igualdade dos homens perante Deus e de fraternidade que vinham do judaismo e, particularmente, do cristianismo. Da idéia de igualdade dos homens perante Deus, pregada por Jesus e seus apóstolos, com a da fraternidade, que teve o poder de reunir em tôdas as comunidades cristãs, desde as primitivas nas catacumbas, indivíduos de tôdas as classes e origens, que proveio a de igualdade dos homens perante a lei, vitoriosa afinal, a partir do século XIX, no Ocidente, para onde se propagou. Bem certo é que a organização da Igreja com sua máquina burocrática e política, e o poder que veio a adquirir o catolicismo como religião do Estado, — e de Estados poderosos que dela se serviam como um instrumento de dominação (*instrumentum regni*); o fanatismo eclesiástico, baseado na idéia de uma única religião verdadeira e na consequente condenação das demais; a discriminação, as lutas e guerras religiosas, e a Inquisição montada contra judeus e hereges ou tidos como tais, comprometeram, a partir do século XV, as idéias de igualdade e fraternidade contidas no cristianismo primitivo. Idéias essas, de igualdade e fraternidade, dêle, por estranho que pareça, retomadas, com a da liberdade, pela Revolução Francesa, de 1789, — revolução da burguesia contra a aristocracia e, de certo modo, contra a Igreja, aliada das classes conservadores e das monarquias européias, com excepção das que ado-

taram, no século XVI, o protestantismo como religião oficial (4). De perseguida, nos heróicos começos do cristianismo, passou a ser, na Europa, perseguidora, provocando violentas reações, quando, na Idade Média, a religião se propagara e se impoz, sem grandes lutas ou sem outras que não as internas, — as disputas, filosóficas e teológicas, sôbre e contra as heresias.

Dêsses velhos ideais, de igualdade dos homens perante Deus, de ascetismo, ou seja de devoção e penitência, que o cristianismo trazia, desde suas origens, é que resultou uma nova concepção do trabalho. Pois, se considerarmos como a civilização ocidental compreendeu o valor do trabalho humano, o que êle representa na escala das atividades do homem, e sua concepção de uma moral de trabalho, não se pode desconhecer o papel do cristianismo na evolução dessas idéias, a partir da concepção antiga. Esta, entre os gregos e romanos, despreza o trabalho e o abandona ao escravo. Foi a concepção cristã que "o reabilitou, ao menos parcialmente, enquanto lei imposta por Deus, penitência do pecado e instrumento de ascese interior". Êsse, o primeiro passo dado para a revisão da concepção antiga, e com que abriu, sem o procurar, o caminho para a concepção moderna que, "afirmando o primado dos valores de ação sôbre os valores de contemplação, foi levada lògicamente a construir uma moral do trabalho". Moral que tomou formas diversas, — a puritana

---

(4) A crise mais grave e profunda que teve de enfrentar a Igreja Católica, depois do primeiro e grande cisma, — o Cisma do Oriente no século XI, foi a revolta, no XVI, encabeçada por Lutero e Melanchton, Calvino e Zuinglio, entre outros, e que irrompera na Alemanha e na Suíça. Dessa rebelião é que resultou dividir-se mais uma vez o cristianismo, e, então, em catolicismo e protestantismo. Não foi sem lutas e guerras religiosas que êste último se implantou e se difundiu, na Alemanha, Suíça, Inglaterra (e mais tarde nos Estados Unidos) e em outros países, mantendo até hoje suas posições embora com tolerância recíproca, as duas correntes em que se fragmentou o cristianismo. Na luta em defesa da Igreja Romana, destacou-se a Companhia de Jesus, criada como uma espécie de milícia, nesse mesmo século, em 1534, por Iñigo de Loyola para fazer face à Reforma.

e burguêsa, que considera ainda o trabalho como a melhor atividade possível de uma natureza decaída, e que assim favorece poderosamente o impulso do capitalismo, e a forma socialista e proletária, francamente anti-cristã e otimista, que considera o trabalho como a atividade superior do homem, e dela espera a libertação da humanidade, a instituição da justiça e da fraternidade universal ([5]). Mas essas concepções sucessivas e divergentes, é da civilização ocidental que partiram e a primeira reação contra a concepção antiga, que desprezava o trabalho e o relegava para o escravo, é do cristianismo que proveio, por um esfôrço de reabilitação dos valores humanos.

Certamente, nas transformações pelas quais, em sua evolução através de séculos, passou a civilização ocidental, intervieram fatores provenientes de mudanças econômicas e sociais e outros, que resultaram, também em conseqüência dessas mudanças, da evolução das idéias políticas. Longo processo, de extrema complexidade, êsse, que se desenvolve dêsde os choques entre o cristianismo primitivo e a cultura grega até os impactos da civilização romana, dêsde sua consolidação na Idade Média até á Renascença e á crise que então se inaugurou, do mundo moderno. Mas, sem se perder de vista essa complexidade do processo histórico e a importância dos fatores econômicos e sociais que residem á base das mudanças de concepções de vida e de cultura, não se pode desconhecer que, se êles influiram poderosamente no desencadeamento das crises políticas e religiosas, não foram suficientes para desviarem a civilização ocidental das direções ou dos grandes ramos que tomou, dêsde suas origens e particularmente, desde os séculos III e IV, após as lutas entre cristãos e pagãos. Êsses ramos que ela seguiu, na sua expansão e no seu processo de integração, a despeito das crises repetidas que a ameaçaram em seus fundamentos, vinham tão fortemente marcados que pôde sobreviver a tôdas elas. Na extrema diversida-

---

(5) *Étienne Borne et François Henry — Le travail et l'Homme.* Desclede de Brouwer. Coll. Les Iles. Paris, 1937.

de de culturas pelas quais se estendeu e sob a ação dispersiva de fatores, positivos e negativos, o que se encontra afinal, até o século XX, é a *unidade essencial* do pensamento cristão e das tradições greco-romanas. Unidade bastante consolidada até essa época para resistir a tôdas as pressões econômicas, sociais e políticas que irromperam do feudalismo medieval, de sua economia fechada, do mercantilismo, do capitalismo superveniente e que tanto deve, em suas origens, ao protestantismo, e das próprias irrupções do socialismo.

A oposição entre o Ocidente e o Oriente, que quase já se desconheciam, provinha, depois de tão fortes e fecundas influências iniciais dêste sôbre aquêle, do multi-secular afastamento em que se mantiveram, pelas imensas e quase invencíveis distâncias, e que contribuiu, por isso mesmo, para acentuar suas próprias características e diferenças fundamentais, opondo uma à outra as duas civilizações. Diferenças profundas de estrutura social e política, de concepção de vida, de cultura, de religião, de costumes e tradições. Uma era, de fato, a civilização ocidental que do Oriente proveio e acabou por expandir-se por tôda a Europa, quasi perdida a lembrança de suas remotas origens, e outra, a civilização oriental que se espalhara pela Ásia, com a extrema diversidade e riquesa de suas particularidades regionais, — mundo estranho e complexo, em que, sob uma mesma atmosfera que todos respiravam, coexistiam países das mais diferentes culturas. Nem mesmo as descobertas marítimas de portuguêses e espanhois, que com êsse mundo, exótico, enigmático, e perturbador, estabeleceram os primeiros contatos, desde o século XVI; nem a obra missionária dos jesuítas, seguidos de perto por outras ordens religiosas, que aí tiveram seus mártires, perseguidas e atacadas, como foram; nem os inglêses que se apoderaram da Índia, caminhando nas pegadas dos portuguêses, lograram modificar, dando-lhes outras direções, as relações entre as classes, o regime de castas, as tradições e os costumes, e as concepções de vida dominantes. O oriente, com tôda a sua complexidade que ia desde o

senso da realidade e o espírito positivo de um Confúcio, na China, até o espírito religioso e místico, que acreditava na metempsicose ou reincarnação das almas, continuava, para o europeu, um mundo misterioso, que lhe atraia a atenção pela particularidade de suas paisagens pitorescas, de seus tipos humanos, de seus hábitos e costumes.

Daí a literatura que explorou êsse exotismo, em todos os seus aspectos, e se difundiu pelo mundo inteiro, irradiando-se, sobretudo da França. Se, no entanto, observarmos os fins do budismo-zen e sua maneira de tratar os problemas humanos, teóricos ou práticos, pode-se concluir com D. T. Susuki que se o *zen* "pode parecer enigmático, crítico e cheio de contradições, é, no final das contas, uma disciplina e um ensino muito simples: "fazer o bem, evitar ,o mal, purificar o próprio coração". Êste é o caminho de Buda, a religião que mais se espalhou no Oriente, na Índia, donde partiu, na China e no Japão. Não se pode aplicar isso (pergunta Susuky) a tôdas as situações humanas, modernas e antigas, ocidentais e orientais?" E tudo isso, — "fazer o bem, evitar o mal, purificar o próprio coração" (perguntamos nós), não está na essência do cristianismo que veio da Judéia, e já marcado pelas influências de religiões mais antigas do Oriente, antes de Cristo, e mesmo através de Cristo, diretamente, se admitirmos a hipótese de suas viagens a países do Oriente, no período de sua vida, em que dêle não se tem notícia, e antes de começar, aos trinta anos de idade, sua memorável pregação? E, quando meditamos sôbre os comentários que E. Fromm, partindo da exposição de Susuky, tece sôbre uma série de pontos de contato entre essa concepção religiosa e seu próprio método psicológico, podemos aproximá-la não só do cristianismo que dela tomou ou parece haver tomado alguns de seus elementos essenciais, como também de idéias modernas, que ela concorre para esclarecer e aprofundar. Com tôdas as oposições entre o Oriente e o Ocidente, as duas civilizações, no fundo, estão muito mais próximas no que elas tem de essencial e humano. Pois (a observação é de E. Fromm),

em primeiro lugar, uma das metas do budismo-zen (como do cristianismo, pelos exames de consciência) se aproxima da própria psiquiatria, no colocar o problema de como compreender conscientemente o inconsciente (6).

No Ocidente o cristianismo que é, como o budismo, tôda uma filosofia de compreensão humana, de humildade. de amor ao próximo e de ascetismo (no sentido de um constante esfôrço para purificar o coração), não se expandiu senão depois de seus contatos com as culturas ,grega e romana, de que se aproveitou, como de instrumentos, e sofreu influências. Certo, o espírito evangélico, místico e ascético, êle o conservou, através de séculos, mas tornando-se a um tempo e cada vêz mais dogmático e dialético, quer por influência do espírito crítico e filosófico que tomou da Grécia e do sentido jurídico e político que, na organização da Igreja, recolheu de Roma, quer pela necessidade de se afirmar e propagar-se, filosofando, argumentando, discutindo. Daí, a precisão de linguagem, que tomou aos gregos e, através dêsses, aos romanos, pela língua latina, de uma concisão lapidar, extremamente útil ao comando como aos silogismos, dilemas e, de modo geral, às técnicas de argumentação. A precisão da linguagem, fria e cortante, ou literária e torneada, não é a do Oriente, antes simbólica e poética, de um alto poder de sugestão, como se pode ver não só em poetas que tão bem nela se exprimiram, — um Omar Khayam, da Pérsia, entre os mais recentes, o persa Kalil Gibran e Rabindranath Tagore, o grande poeta indiano, — como também nas obras filosóficas e religiosas que do Oriente nos ficaram. Foram os gregos que, como observa Henri Bergson, descobriram e dêles é que herdamos a precisão, aliás tão difícil de alcançar, pois a linguagem de que comumente nos servimos, é a do *à peu près*, do mais ou menos, cheia de imprecisões, reticências e impropriedades.

---

(6) *D. T. Susuky y E. Fromm — Budismo-zen y psico-analisis.* Trad. de Julieta Campos. 160 pags. Fondo de Cultura Econômica, México, 1964.

Mas, se nas origens da civilização ocidental entraram, marcando-a com suas características e tendências, as três civilizações, — judáica, grega e romana, — é claro que, em seu desenvolvimento, essa civilização nascente e em expansão, sofreu e continua a sofrer o impacto não só das culturas primitivas, populares, das regiões da Europa, por onde se alastrou, senão também de culturas não européias, como as do Oriente que estavam nas suas raízes, e as africanas. Foi por isso que, desenvolvendo-se por tôda a parte essa civilização, cada um dos povos europeus pelos quais ela se disseminou, guardou as suas peculiaridades culturais, que continuaram a diferenciá-los uns dos outros. Uma, era e ainda é até hoje, a atmosfera de civilização que se respirava, e permitia, como permite, englobá-las tôdas nos quadros e nos esquemas de valores de uma mesma civilização, e outras, muito diferentes, é preciso insistir, as culturas, que os distinguiam e ainda os distinguem, e com que mantinham e acentuaram a sua fisionomia própria. Mas, além dessas influências culturais intra-européias, outras surgiram, como a dos africanos, não só por infiltrações progressivas senão também, e sobretudo pela invasão dos árabes, no século XII, na península ibérica, em Espanha e em Portugal. Partindo da faixa septentrional africana, deixaram êles nos países que invadiram, marcas indeléveis de suas culturas, sem no entanto, alterarem substancialmente o caráter e o rítmo de desenvolvimento da civilização ocidental. Donde se conclui que os problemas que levanta o que se chama "civilização ocidental", são complexos demais para serem dominados e esclarecidos numa síntese apertadíssima das origens e da história dessa civilização, dentro da qual ainda vivemos, e cujo destino já se prenuncia no espantoso desenvolvimento das ciências e das técnicas que, partindo do Ocidente, como o seu principal centro de irradiação, se estendeu e tende a estender-se cada vêz mais pelos povos asiáticos, como a China e o Japão, e, sobretudo e antes dêles, pela Rússia, que tem uma de suas faces voltadas para a Europa, e a outra, para a Ásia.

Da Península Ibérica, da Inglaterra e da França é que essa civilização, — a Civilização Ocidental, veio ter à América do Sul, do Centro e do Norte, na sua marcha e expansão para o Ocidente. O salto para a América ela o deu, antes de tudo, da Península Ibérica (por Portugal e Espanha), em suas descobertas marítimas e, pela Inglaterra, na conquista das vastas regiões do Norte, do continente americano. Descobridores e colonizadores dessas terras bravias, povoadas por sociedades primitivas, — as da maior parte das regiões ocupadas, e por outras como as dos Maias e Aztecas e dos Incas, já com um alto grau de civilização, trouxeram da Europa para a América, com suas línguas, seus costumes e suas tradições, a civilização ocidental. Americanos, da América Latina, — portuguêsa, espanhola e francêsa, ou da América anglo-saxônia, passamos a participar dessa civilização que, desenvolvendo-se e irradiando-se sempre para o Ocidente, atingiu na sua marcha histórica, o continente americano, do sul ao norte. Com o da Europa , donde proveio, êsse, — da América, viria a ser um dos fócos, e dos maiores, mais vivos e persistentes da civilização ocidental. E' uma herança que recebemos, e agora se renova e se enriquece, com o desenvolvimento de uma de suas fôrças originais que nela, até o século XV, permaneciam latentes. Pois as tradições, culturais e pedagógicas que, com essa civilização, nos vieram do Ocidente europeu, eram como não podiam deixar de ser, as que predominavam na época das descobertas, e se fixaram na América, em todo o longo período colonial. Eram as tradições dos estudos literários clássicos à base do latim, — a língua da Igreja que ainda se falava nas Universidades e nas escolas e com tal persistência que nelas não se ensinavam as línguas nacionais.

Foi sòmente no século XVI que a Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola, depois de seu retiro na gruta de Manresa, começou a ensinar em seus colégios, ao lado do latim, a língua de cada país. Nesse mesmo espírito e de acôrdo com a iniciativa tomada por êles na Europa,

os jesuitas passaram a ensinar em seus 17 colégios, espalhados pelo Brasil, tanto quanto o latim, o português e o tupi-guarani, — a língua geral de que tanto necessitavam para a catequese dos índios. Foi essa, uma importante contribuição dos religiosos da Companhia de Jesus para se alargarem e se enriquecerem os estudos de línguas, dando às nacionais, nos currículos escolares, o lugar que lhes competia, sem prejuízo dos estudos e línguas clássicas. Mas, como se vê, uma renovação que se circunscrevia a êsse campo de ensino, — o de línguas. Pois, durante séculos, entre as duas correntes que circulavam no bojo da civilização ocidental, — a de origem romana, o humanismo literário clássico, e a do espírito crítico e experimental dos gregos, foi aquela que prevaleceu até começos do século XIX, em que se mantiveram em primeiro plano os estudos de "humanidades", tomada essa palavra no sentido de ensino literário clássico. Não foram suficientes para alterarem, de modo ponderável, essa situação tradicional nem o pensamento revolucionário e a obra renovadora de Leonardo da Vinci, nem as descobertas de Galileu Galilei, perseguido pela Inquisição, nem a repercussão das famosas teorias científicas do astrônomo Copérnico e de Isaac Newton, físico e matemático de gênio. As ciências e, com elas, o espírito crítico e experimental, que já vinha da Grécia, nem por haverem tomado tão vigoroso impulso, nos domínios da astronomia e da física, conseguiram romper, nos colégios e nas Universidades, as barreiras que contra o espírito positivo, científico, erguia a mentalidade literária, de tipo clássico, consagrada por uma tradição multisecular.

Eram ainda Roma e sua cultura que imperavam pelo prestígio de sua língua, — da velha língua latina, fortalecido e ampliado pela Igreja que a adotou, como língua oficial, utilizada não sòmente nos ritos religiosos, como também na pregação, em homelias e sermões, no ensino e nos tratados filosóficos e teológicos. A mesma língua aliás, — tal a sua predominância, — de que se serviram filósofos, como Spinoza e Descartes em algumas de suas obras, e professôres franceses

em teses de doutoramento, até os fins do século XIX. Lembro-me ainda dos debates travados na Câmara de Deputados da França, e que tive oportunidade de ler, na minha mocidade, por volta de 1920, em uma revista francesa, que os reproduziu em alguns de seus trechos principais. Êles denunciam, de forma impressionante, êsse estado de espírito, essa velha mentalidade, literária e retórica, que resistia a todos os argumentos. Quem dêles participava na Câmara de Deputados, da França? Nem mais nem menos do que o sábio Arago e o poeta Lamartine, dois dos maiores nomes na ciência e nas letras, por êsse tempo. Em que época? em que ano? No século XIX, em 1834, se não me falha a memória. Pois bem ainda na primeira metade do século passado, ao astrônomo Arago que defendia as ciências e, para elas, reclamava o lugar que já reivindicavam e lhes competia, nos licéus francese, o grande poeta Lamartine, da fase romântica, opunha-se, propugnando pela primazia das letras sôbre as ciências nesses colégios. Sem desconhecer o valor das ciências, exaltadas por Arago (e com tantas e tão sólidas razões), o poeta pedia senão reclamava para as letras, e letras clássicas, o primado no currículo escolar do ensino secundário francês. Não me faltassem tempo e espaço e poderia aqui repetir os argumentos de um e de outro. O sábio Arago é quem tinha razão, no pressentimento de uma época que se aproximava e iria dar às ciências, nos colégios e nas Universidades, lugar ainda mais importante do que elas próprias, a êsse tempo, reivindicavam.

É que, no momento atual, três fatos da maior importância deveriam impelir as duas civilizações que se opunham frontalmente, — a do Ocidente europeu e a do Oriente, a um tipo de civilização universal. Em primeiro lugar, os extraordinários progressos das ciências e da técnica, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na França e na Itália e, depois da 2.ª guerra mundial (1939-1945), na Rússia que passou a competir com a América do Norte no esfôrço, nos planos e na aplicação de recursos para a formação, em escala cada

vêz maior, de cientistas e técnicos de alto nível em tôdas as especializações. Embora em graus variáveis é êsse um movimento que se desenvolve e tende a expandir-se cada vêz mais em todos os países que se empenham em dar solução racional aos seus problemas econômicos, agrícolas e industriais. Em segundo lugar a aproximação crescente (mas sem perderem as suas particularidades na Europa e na Ásia) do Ocidente e do Oriente, não só pela difusão, por tôda a parte, das ciências e da técnica, como também pelos novos meios, delas resultantes, de comunicação (rádio e televisão), de transporte, por via aérea, — via maravilhosa, rasgada pela aviação, que asseguram e promovem contatos cada vez mais rápidos e freqüentes com todos os povos, e de recreação, também mecanizada, como o cinema, o rádio e a televisão, que põem os países tão perto uns dos outros, na intimidade de sua vida, de suas paisagens e tradições. Em terceiro lugar, a *ocidentalização* do Oriente, que se apropriou e tende a apropriar-se cada vez mais, desenvolvendo-as e aperfeiçoando-as, das novas técnicas de produção, comunicação, transportes e recreação, oriundas do Ocidente, e com as quais passa a competir com os países de civilização ocidental. É, de fato, desta que o Oriente as recolheu, para se reorganizar e renovar-se, caminhando na direção de um "mundo só", de que já falava Wendel Wilkie, e em que se encontrarão as duas civilizações, atraídas sem o pensarem e sem a buscarem, para a primeira civilização universal.

Para essa interpenetração e fusão das duas civilizações em um nôvo tipo ou uma forma nova de civilização, por certo, não faltarão problemas, em cada um dos países que as integram nem dificuldades, de âmbito internacional, muitas já previstas e outras, imprevisíveis. Não partindo essas, agora, do mundo religioso, pois, graças à sábia e inspirada orientação, iniciada por João XXIII e continuada ,com tanta firmeza, por Paulo VI, dois grandes Papas, a tendência nesse campo, será antes para a atualização da Igreja e das ordens religiosas e para compreensão e harmonia, senão mesmo para a

congregação, em uma vasta comunidade espiritual, de todos os que crêem em Deus e na vida sobrenatural, de tôdas as religiões, provindas da Judéia (o judaismo e o cristianismo, nas fracções em que êste se dividiu, como a Igreja Ortodoxa, o catolicismo e o protestantismo), e o budismo, a religião mais difundida no Oriente. Entramos numa época em que se luta para converter o catolicismo ao cristianismo, adaptar a Igreja às condições e necessidades do mundo moderno e admitir, ao menos, a coexistência pacífica de tôdas as religiões. As dificuldades a que há pouco me referia, provirão antes do conflito ideológico, — social, econômico e político, entre o capitalismo e o socialismo. Pois, o que, na verdade, além de suas tradições populares, separa e ainda opõe o Ocidente e o Oriente, tão ligados e assemelhados pelas ciências e pela técnica, por definição universais, já não são as idéias religiosas, que se dispõem a uma mútua compreensão e tolerância, mas as ideologias sociais e políticas, cujas divergências e oposições serão, também elas, de qualquer forma superadas quando se abrir o caminho ao diálogo, leal e franco, sôbre seus respectivos interêsses e esquemas de valores. Se a tese é o capitalismo e a antitese, o socialismo (ou, se quizerem, o comunismo) dessa oposição resultará a síntese que já se esboça e marcará mais um passo definitivo para a civilização universal.

Parece-me, pois, que antes do fim dêste século, as diferenças e oposições entre o Oriente e o Ocidente se reduzirão de tal modo, na direção comum de seus sistemas de valores, que será obsoleto ou antiquado falar em duas civilizações. Elas que, de fato, já se aproximam pela multiplicidade de contatos de tôda a ordem e cada vez mais freqüentes, tendem por fôrça e em virtude da expansão das ciências e da técnica, a encontrar-se e a fundir-se numa forma única de civilização, válida, em seus valores fundamentais, para todos os povos. Os mesmos anseios, as mesmas aspirações e as mesmas tendências, na competição intra — e internacional, nas elites intelectuais e nas classes dirigentes, acentuarão a "unidade

de civilização" na "diversidade de tradições e culturas". A compatibilidade da "unidade de civilização" e da "diversidade de culturas", é aliás, um fato já observado tanto no Oriente como no Ocidente, cujos povos, embora embebidos na atmosfera de suas respectivas civilizações, guardaram a sua originalidade e as características próprias que tão profundamente os diferenciavam e ainda os distinguem uns dos outros. É o que se repetirá, em gráus variáveis, quando se estender pelo mundo um novo tipo ou forma de civilização, — a civilização universal. Mas, essa forma, a civilização que a exprime e a modela, e essa unidade, a civilização que a constituirá e lhe dará o espírito e a direção, é exatamente a civilização ocidental, com a transmissão que já se operou, e o impulso que lhe há de imprimir o progresso das ciências e da técnica por todos os países situados em qualquer dos continentes e que lutam por sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Em todo o caso, é preciso reconher que só a ciência, com seus progressos e suas aplicações, pôde encurvar o arco de Ulisses da unificação do mundo.

Pode-se dizer que já vivemos, nos começos atribulados desta época, a madrugada (que Deus queira não seja sangrenta) de uma civilização universal, com uma nova forma de humanismo, — o humanismo, de origem grega, filosófico e científico, de espírito crítico e experimental, diferente senão oposto ao humanismo literário, clássico e retórico, de origem latina, já superado pelo espantoso progresso das ciências e da técnica em todos os campos de atividade humana. O que não quer dizer que as letras e as artes não terão, na civilização nova, — a civilização universal, o lugar e o papel que lhes competem, e serão sumamente importantes. Mas com outro espírito, outros gostos e outras tendências, que lhes ditará a nova civilização em marcha, e com que elas, — letras e artes, exprimindo-a na sua originalidade, contribuirão para lhe dar fôrça, estabelecer-lhe o equilíbrio e imprimir-lhe, pela inteligência do seu alto e profundo significado, o impulso necessário para sua expansão, em todos os níveis e

em todos os seus setores. Será essa, uma época em que cada indivíduo poderá dizer, com verdade, o que Sócrates aspirava ser: "um cidadão do mundo". E tudo, por fôrça da expansão, por todo o Oriente, da civilização ocidental que nos veio do Oriente e para o Oriente se voltou. *Ela tinha de lhe devolver e pagar tudo o que lhe devia*. É para êsse problema, histórico e cultural, de uma civilização que é também a nossa, que todos, intelectuais e educadores, devemos voltar a atenção, nesta fase crítica de transição de uma civilização para outra, e das duas civilizações para um "mundo só", em que "os mortos continuam ainda, nas palavras de Augusto Comte, a governar os vivos". Pois vivemos hoje, e passaremos a viver ainda mais intensamente, sob o signo da Grécia antiga, como vivíamos a outra, sob o signo de Roma, com sua língua e sua literatura, suas concepções jurídicas, seus costumes e suas tradições. E, se estamos no fim da cultura antiga, é ainda sob a inspiração de um de seus guias e modelos, — o da velha Grécia, que iniciamos, com um esplendor e uma fôrça surpreendentes, a cultura moderna.

É essa a imagem que do futuro se nos apresenta, certamente por muitos apanhada entre névoas, *per speculum in aenigmate,* na expressão paulina. Mas não importa seja clara ou muito fiel. Nessas fases críticas de transição de uma civilização para outra, em que os espíritos inquietos se voltam mais para o futuro, a imagem ou as imagens que dele se formam, dispõem de um poder singular de atração. Examinando, em "The image of the future", as concepções, do desenvolvimento e do declínio das civilizações, observa Fred L. Polak que tôdas elas tem um mesmo defeito ([7]). A imagem que elas nos dão da história, é, a seu ver, — e a meu juizo, também — incompleta, não só porque ela reflete, segundo o caráter do autor, uma atitude mais ou menos otimista ou pessimista, como também "porque nunca leva em conta as imagens do futuro que tem, em todos os tempos, exercido

(7) *Fred L. Polak — The image of the future.* European Aspects Series A. N.º 1 — 2 vols. 456/376 pags. Leyden Sythoff, 1961.

influência considerável sôbre os homens". Se assim sempre foi em todos os tempos, nunca essas imagens, essas visões prospectivas, inquietantes ou sedutoras, exerceram tamanha influência sôbre os homens como as que agora se delineiam, de uma idade nova, — a era atômica, com maior ou menor clareza, entre luzes e sombras, no espírito de todos os que procuram compreender o passado, esclarecer o presente, para, não digo, preverem, mas entreverem o futuro. Foi isto que, neste ensáio, me esforcei por alcançar, numa visão, não pessimista nem otimista, mas realista, de marcha das civilizações do Ocidente e do Oriente, com a fôrça com que se nos impõem as ciências e as técnicas, que já marcam o caráter e nos indicam as direções de uma nova civilização — a civilização universal.

Laboratorio de Digitalização
do Acervo Historico

# Cultura, Universidade e Escola Secundária

*Abgar Renault*
Catedrático do Colégio Pedro II
Membro do Conselho Federal de Educação

Entre as missões da Universidade, que são tantas, tão intensas e tão ignoradas da opinião pública, saturada da idéia profissional, do sentido do horizonte ao alcance da mão, inscreve-se, lado a lado, com as mais graves e mais capazes de desfechar ações encadeadas, a missão de criar uma tradição de cultura. E desde aqui começamos a pisar terreno incerto e fugidiço. Como entender a palavra tradição? Como conciliar a imobilidade implícita em seu conceito com a fluídez e a celeridade dos conceitos da vida dêstes dias? Principalmente, como conciliar com ela o ter a Universidade de acompanhar a sociedade do seu tempo, dever e função indisputàvelmente dela, sem embargo de outra face de um dos tantos rostos que representam a multiplicidade das suas missões, a saber — a missão de influir o seu espírito no corpo social, emprestando-lhe as suas feições, o seu hálito, o seu tonus vital? E que inteligência deve emprestar-se à palavra cultura? Que formas pode ela assumir? Que preconceitos ou falsos juízos entortam o seu entendimento reto? Será exato conceituá-la como vinculada exclusivamente ao conceito de humanidades? Terá ela essa contextura e essa densidade de nuvem rala que tão fàcilmente lhe conferem tantos olhos? Como pode a Universidade criar uma tradição de cultura e transmitir cultura?

Tarefa desapoderada para várias disquisições, não tentarei, evidentemente, comprimí-la nesta exposição, que tem limites já marcados. Buscarei, todavia, roçar, ainda que breve, pelos pontos essenciais das interrogações formuladas.

De quantas definições de cultura se tentaram, a de William James, a de Max Scheler e a citada por John Cowper Powys em seu famoso *"The Meaning of Culture"* são as que me parecem melhores ou menos incompletas. Nenhuma delas logrou cobrir todo o sentido extenso e, sobretudo, intenso do seu objeto.

Para William James cultura ou, como lhe chama, "saber culto é um saber de que não faz falta a gente recordar-se e de que a gente não consegue recordar-se".

Max Scheler afirma, em forma excelente, que "a cultura é um saber convertido em segunda natureza e perfeitamente adaptado ao problema concreto e às exigências do momento, justo como uma pele natural e não como uma roupa; não é o aplicar conceitos, regras e leis aos fatos, senão tocar e ver as coisas diretamente com uma forma e em determinadas relações de sentido."

A definição citada por John Cowper Powys afigura-se a melhor no sentido de que é a mais simples, a mais concisa, a mais direta, a mais despretensiosa : "Cultura é o que resta depois de haverdes esquecido tudo quanto, de maneira positiva, planejastes aprender". Essa definição ou descrição lembra a que foi oferecida a Scheler : "Culta é uma pessoa em quem não se nota que estudou, se estudou, ou que não estudou, se não estudou".

Os traços comuns que se notam nestas quatro expressões da cultura são, segundo parece, os seguintes : a gratuidade da cultura, a dificuldade de defini-la em relação a qualquer plano prático, a qualquer objetivo imediato, isto é, a cultura

não tem nenhuma finalidade direta, ela não é uma preparação com mira voltada para tal ou qual meta instrumental, ela é absolutamente despojada de qualquer sentido *profissional;* além disso, não é mensurável pelo seu acervo de fatos, números ou dados, ou seja, extrema-se nìtidamente da erudição, porque esta é *stock,* é fichário, é catálogo, é dispersão em vez de síntese, ordem alfabética em lugar de integração e unidade; outro signo diferencial é a assimilação, a incorporação, não sob formas nominais ou concretas, mas em categorias fluidas e sutis, que não aderem ao nosso espírito, e, sim, passam a integrar-se nêle, a ser parte dêle, a ser êle, influindo em nós outras formas de comportamento em tôdas as situações da vida, seja qual seja o sentido que a palavra comportamento assuma ou tenha; o ilimitado é o seu clima, e é por isso que a ela se opõe tão vivamente a especialização, de que acabará sendo o antônimo; e, neste passo, é curioso assinalar que não se ouviu ninguém dizer jamais : — Êle é culto em química ou em francês ou em qualquer outra coisa. Por quê ? — Porque *ser culto em* é uma contradição, e é uma contradição, porque êsse *em* é cêrca, é muro, é valo, é limite, e cultura não tem fronteiras, muito embora seja constituída de inúmeros terrenos ou zonas fronteiriças, que nela se misturam e se fundem para criar um grande conjunto indiferenciado, que representa, com exatidão, a sua tendência aos grandes círculos concêntricos, ou seja, à unidade, que é, sem grão de dúvida, um de seus distintivos mais luminosos.

Evidentemente, ela não é inútil, mas não reconhece o utilitarismo dentro do seu reino. Por isso mesmo, tem na técnica — tão apropriadamente chamada por Henri Berre a função utilitária da inteligência — uma das suas inimigas mais acesas, posto que inconsciente.

Ela é, também, cheia de zonas incertas e inquietas, nem tôdas igualmente iluminadas, várias recobertas de escuro e encimadas por apagado céu... Não há, pois, nenhum paradoxo na afirmação, aparentemente apenas pitoresca de

Powys : "Constitui muitas vêzes espanto para o filisteu erudito quão ignorante pode revelar-se um indivíduo realmente culto. O fato — acrescenta êle — é que a ignorância de um homem faz tanto parte da arte instintiva da sua vida como qualquer erudição que possa adquirir. Ambas são a expressão da sua fatalidade psíquica; ambas são calculadas, ambas habituais". Em certo sentido, pois, cultura é uma *docta ignorantia.*

De outro lado, como são capazes de ser incultos tantos homens que sabem extraordinàriamente tanta coisa !

Por não pertencer a nenhuma área demarcada, ela parece vincular-se menos às formas específicas da inteligência do que ao seu "fator ", denominação dada pelos psicologistas a uma certa capacidade geral da inteligência, que a habilita à solução de problemas de natureza peculiar a tipos de inteligência especial.

Não se acha a cultura prêsa especìficamente a nenhuma das disciplinas do espírito. Não tem com as ciências exatas ou positivas intimidades maiores do que as que mantém com as ciências sociais ou com as humanidades pròpriamente ditas. É neutra e guarda posição de eqüidistância diante de tôdas elas. Eis por que tôda cultura pode ter aspectos e expressões nìtidamente pessoais, podendo ser citado juntamente com essa razão o fato de que os processos de incorporação, a ela peculiares, variam de indivíduo para indivíduo, ao passo que os meios de aquisição e retenção, característicos da erudição, não podem variar.

Usando a palavra em seu sentido restrito, Huxley, que foi um notável cientista e, por isso mesmo, insuspeito, escreveu : "Há outras formas de cultura ao lado da ciência; e eu ficaria profundamente pesaroso se visse êsse fato esquecido ou se observasse uma tendência a matar de fome ou aleijar a cultura literária ou estética por amor à ciência". Isso não

significa, porém, que se não deva repelir a tendência contrária, que consiste em pretender estabelecer nexos entre a cultura e as humanidades e as ciências sociais exclusivamente.

A cultura é, necessàriamente, flor e fruto impalpáveis, isto é, não exatos, não redutíveis a números estatísticos, flor e fruto do conjunto de conhecimentos conquistados pelo espírito humano, que arbitràriamente cindiu a sua unidade original. De nenhum dêles guardam aquela flor e aquêle fruto a côr individual, porque devem exprimi-los todos sem serem de nenhum, especial ou especìficamente.

Quando falamos em flor e fruto não exatos, pretendemos, talvez de forma pouco feliz, pôr em relêvo o contraste entre a nitidez dos conceitos das ciências positivas e a imprecisão do conceito de cultura. Mas essa imprecisão não é um sinal de fraqueza e, muito menos, de inutilidade ou de luxo espiritual. A exatidão das chamadas ciências exatas é tão contingente como qualquer outra expressão do espírito humano, e vai tornando-se cada vez mais contingente. Encontro em Eddington êsses conceitos, que me parecem constituir apoio seguro e insuspeito para o que acabo de afirmar : "A compreensão franca de que a ciência física se preocupa com um mundo de sombras é um dos progressos recentes mais significativos. (...) As informações que as ciências exatas nos dão dizem respeito inteiramente à estrutura, e não à substância". Coisa equivalente é o que nos diz Henri Poincaré : "A ciência é descritiva, e não impositiva". Poder-se-ia dizer, portanto, que a cultura implica necessàriamente agudo sentido da contingência ou relatividade de todos os valores humanos. Conseguintemente, um dos seus dados há de ser o sentimento religioso, quem sabe se a idéia de alguma coisa acima do próprio céu, ou seja — o pensamento profundo da existência de Deus ?

Outra conclusão que é lícito extrair do acima expresso é que o instinto da curiosidade é uma das fôrças criadoras da cultura, pois impede a imobilização dos olhos e do espírito

em uma só linha de rumo e, assim, torna possível uma visão geral, um distanciamento, uma aproximação e várias perspectivas do mesmo panorama.

Ora, se assim é, impõe-se também a conclusão de que as especializações, contingência terrível da quantidade dos conhecimentos humanos e da complexidade da vida do mundo de hoje, tanto mais difícil quanto mais reduzido fica, as especializações são sentenças capitais contra a cultura, pois reduzem, limitam, imobilizam e anquilosam. Foi provàvelmente o que pretendeu exprimir o Reitor Butler, da Universidade de Colúmbia ao definir o especialista como um homem que sabe cada vez mais a respeito de cada vez menos. (*"A specialist is a man knows more and more about less and less"*.)

É positivo que as especialidades isolam os homens em virtude da redução das zonas da aproximação e entendimento. Um terreno comum, um fundo de nutrição comum, um vínculo geral são absolutamente indispensáveis para que os homens deixem de afastar-se uns dos outros, se aproximem e busquem entender-se. Ora, se as elites não tentarem essa aproximação pela cultura, que é que poderá levá-la a efeito? É singular, penoso e grave que, em um mundo tão necessitado de compreensão, os homens cada vez mais se distanciem, calando o seu diálogo. Se as palavras que mais usamos denotam alguma coisa, a necessidade de aproximação, de entendimento, de colaboração está expressa com veemência sintomática no vocabulário de cada dia dos homens de todos os países civilizados. Vêde como clamam pela urgência de compreensão e cooperação em tôdas as áreas de atividade humana palavras como — *inter-administrativo, inter-ministerial, inter-departamental, inter-partidário, acôrdo, coligação, inter-relação, inter-ligação* (como se fôsse possível qualquer ligação ou relação a não ser *entre*), *convênio, convenção,* etc. A riqueza dos meios de comunicação vai crescendo dia a dia em todos os sentidos e sob as mais variadas formas. Os homens lutam por dialogar, isto é, para comunicarem-se e en-

tenderem-se e destruir as barreiras do seu isolamento. A cultura realiza êsse ideal, mas está demasiadamente pouco difundida e, por outro lado, os homens em melhores condições para reduzi-lo a efeito permitem que o *especialismo* erga entre êles novas barreiras. É um processo inconsciente contra o que é mister clamar e clamar.

Qual a atitude da Universidade diante dêsse problema? De que meios pode ela dispor a fim de conciliar os interêsses da especialização, cuja necessidade é irrecusável, com a defesa da personalidade humana contra a sua fragmentação, a sua atomização e, pois, a perda da sua caracteristica mais crucial, que é a unidade?

De início, convém lançar em relêvo que a especialização não depende do tipo da disciplina, senão do método e das atitudes adotadas na sua aprendizagem. É comum, todavia, o equívoco de atribuir o sentido de especialização apenas a certas disciplinas de caráter científico. Ora, as universidades vão tendendo cada vez mais a submeter-se às exigências do mundo moderno, esquecidas, talvez, de que lhes cabe, como acentuou Flexner, dar à sociedade, de quando em vez, não o que deseja, mas o de que necessita. De feito, não basta preparar um estudante para ser um técnico ou especialista em qualquer ramo de conhecimento: é igualmente necessário preparar o indivíduo para ser um homem que conserve íntegro o seu instinto de liberdade e exerça competentemente o seu ofício de ciddaão, tão competentemente pelo menos quanto exerce a sua profissão, para a qual foi treinado.

É indispensável, por outro lado, que as belezas do mundo e da vida não se resumam, se êle fôr matemático, no teorema famoso do quadro da hipotenuza, se fôr odontólogo, no módulo de Young, se fôr filólogo, nas estrofes dos Luzíadas. Impõe-se que o seu espírito seja capaz de admitir nexos entre tôdas essas coisas, pois o estabelecer relações entre as categorias mais remotas e, até, polares é das mais eminentes funções da cultura e constitui uma de suas características mais

preciosas. Para ela o mundo científico, o mundo religioso, o mundo estético formam um todo harmônico, uma unidade, um círculo ou, no máximo, vários círculos íntimos e concêntricos, que têm, portanto, um núcleo só, do qual todos se originam, em última análise.

À Universidade está assinada a tarefa, sôbre tôdas grave, de formar homens. A formação de especialistas é trabalho que realiza ou deve realizar em segundo plano. É claro que ninguém pode ser especialista em várias províncias da técnica moderna, que invadiu tôdas as ciências dignas dêsse nome. Ciência que não possui técnica individual não é ciência. Mas ninguém deve ser apenas um especialista. Alguma coisa em nós tem de ultrapassar e transcender o mesquinho terreiro da nossa especialidade, da qual não podemos prescindir, para manejarmos dextramente os instrumentos de trabalho mais eficazes que nos fôr possível obter. Tais instrumentos não devem, entretanto, dominar-nos e impor-nos diante do mundo e da vida a mesma atitude, exercendo sôbre a nossa visão o papel de antolhos.

Em suma, é preciso preservar a unidade do espírito e para isso é indispensável levar-lhe, na época própria, isto é, nos anos de colégio universitário e de universidade, a idéia clara e segura da unidade geral dos conhecimentos humanos, que desbordam de seus quadros, todos êles grosseiros e artificiais, criados segundo nosso arbítrio, desbordam, se encontram, se misturam e se fundem na sua unidade inicial. O "Report of the Havard Committee', que procedeu ao estudo da situação na famosa universidade, deu a essa idéia da unidade dos conhecimentos humanos expressão magistral : "A área total do saber assemelha-se mais a um espectro ao longo do qual os diversos modos do pensamento se combinam em graus variáveis, aproximando-se da pureza apenas nas extremidades".

Parece que o inimigo maior da cultura, ou seja, da formação completa do homem está no excesso de importância que se dá, em todos os nossos cursos, talvez até no primário,

à informação, sobretudo à informação verbal, isto é, não acompanhada de espírito crítico e não seguida do fazer. Não pode haver a mínima dúvida de que à educação corre o dever de comunicar informação, que é, ao cabo, o alicerce da grande construção. Mas é rigorosamente indispensável, se se pretende que a educação cumpra integralmente a sua tarefa desmedida, é rigorosamente indispensável resolver o problema da seleção do material que tenha de ser comunicado como informação e, por igual, que princípios e que métodos devem ser ilustrados ou exemplificados pelo uso da informação adquirida. Por maior que seja a quantidade de informação absorvida, por exemplo, na aprendizagem das ciências, ela não bastará nunca. "Os fatos têm de ser escolhidos de tal forma, que comuniquem, não só alguma coisa da substância da ciência, senão também — acima de tudo — dos seus métodos, das suas realizações características e das suas limitações. Até o ponto em que o estudante adquire conhecimentos dos métodos que está usando e tem consciência crítica dos seus pressupostos, aprende a transcender sua especialidade".

Calcula-se que, à época de seus exames, o estudante de tipo médio difìcilmente consegue lembrar-se de mais de 75% do que lhe foi ensinado. É fácil imaginar o que recordamos do nosso latim ou da nossa álgebra cêrca de trinta anos, digamos, depois de aprovados em nossos exames de ginásio... Entretanto, não é lícito extrair dêsse fato a conclusão amarga de que todo o processo educativo é lástima e esfôrço perdido. E por que não? — Porque êsse processo não se cifra na comunicação de conhecimentos ou informações, mas é também o cultivo de certas aptidões, comportamentos e atitudes na personalidade do estudante. Se o processo referido não logra realizar êsse mínimo, está então comprometido e comprometerá tôda a formação daquêles a que se aplica.

Como pode e deve a universidade ou, melhor, todo o processo educativo levar a cabo êsse trabalho ?

Que aptidões devem, preferencialmente, ser objeto da educação quando ela tem em mira o homem como elemento da sociedade ? Segundo o relatório já citado são estas as aptidões capitais : pensar eficazmente; comunicar o pensamento; formar juízos adequados ; discriminar valores. (É evidente que tal partição é arbitrária e não corresponde à realidade interna e una da personalidade, que é, em rigor, um conjunto de coexistências inseparáveis) .

Estimaria, neste ponto, lançar em relêvo mais uma vez a importância da comunicação do pensamento. Quem diz comunicação, implica, necessàriamente, linguagem e, indubitàvelmente, língua nacional. Todos os esforços para o efeito de melhorar o conhecimento da língua pátria são dignos de ser tentados. Por que haveria de ser apenas a Faculdade de Direito a única que devesse exigir exames de português? Então, um engenheiro ou um químico industrial não terão obrigação de guardar um mínimo de decôro no uso do instrumento capital de expressão que devem usar cada dia, cada hora, cada minuto de sua vida? Eis a que erros extremos é a idéia de especialização capaz de levar até os melhores espíritos. Sim, porque atrás dessa dispensa de um requisito essencialíssimo o que se descobre é a idéia de que um homem destinado a manipular números e fórmulas não tem nenhuma necessidade de usar decorosamente a sua língua nacional, ao passo que o bacharel em direito não pode desistir dessa aptidão porque está fadado a lidar apenas com palavras. Dever-se-ia lògicamente admitir que êste último não precisa de saber somar, multiplicar, dividir, subtrair ou resolver simples regra de três.

Merece notado, aliás, que ninguém cai no ridículo por não resolver uma regra de três ou por não saber demonstrar que a soma dos ângulos de um triângulo etc. etc.. Vá alguém, todavia, falar em público e diga *rúbrica, erúdito, púdico,* ou use *intemerato* com o sentido de *intimorato,* ou use *V. Excia.* de mistura com *vós*... Por que? Porque a nossa língua nos é substancial, porque sem ela não pensamos, pois o pensamento não existe sem palavras, isto é, sem linguagem, e linguagem é forma de comportamento.

Por tudo isso é que o notável Reitor Nicholas Murray Butler, da Universidade de Colúmbia, afirmou corajosamente que dos signos de educação ou cultura julga o primeiro, o mais considerável, o mais eminente de todos o conhecimento da língua materna. Pela mesma razão, a universidade referida decidiu o que consta de sua publicação "*A College Program in Action*": "Recomendamos também que o nosso plano de ação administrativa seja utilizado para tornar obrigatória a exigência de escreverem os nossos estudantes de modo cuidadoso e apresentável e seja tal exigência incorporada ao conjunto de regras de todos os cursos do *College* e levada ao ponto de ser em casos extremos o motivo determinante da aprovação ou da reprovação".

Referindo-se à necessidade de exigir-se dos candidatos à matrícula em qualquer curso da Universidade um exame escrito de língua pátria, eis como se exprime aquêle documento: "Um exame escrito de inglês é, segundo tôdas as opiniões informadas, uma das provas mais úteis de capacidade para o prosseguimento do trabalho no *College*. Sem êle, ficaremos privados de um dado informativo dos mais pertinentes sôbre a capacidade do estudante para usar a inteligência como o *College* deve esperar que use. Deve ficar claro que, se

continuarmos a admitir estudantes que não sabem escrever, seremos obrigados a continuar separando-os, a fim de cuidar de seus problemas num nível mais baixo de instrução, como até agora, sem que lhes assista direito a qualquer nota". Não é outra a orientação da Universidade de Oxford.

É de Churchill esta afirmação, que deveria ser conhecida por todos os estabelecimentos de ensino : "Tolere-se a ignorância em matemática, história, latim ou o que seja, mas castigue-se corporalmente o mau estudante de língua pátria."

Temos de admitir, queiramos ou não, que os problemas de expressão constituem uma função de cada parte e de cada disciplina do sistema geral de educação.

Assim, está-se vendo, a educação não visa a uma área particular de formação da personalidade nem a comunição de áreas particulares de conhecimento. Já se escreveu, com razão, que o processo educativo tem em mira formar o homem bom, o cidadão bom e o homem útil. Ora, os processos intelectuais são incapazes, sòzinhos, de levar a cabo essa tríplice obra de construção humana. Por que visaria ela apenas a inteligência, se a inteligência absolutamente não esgota a pessoa humana e não é uma função especial ou, pelo menos, não é apenas isso ? O equívoco é terrìvelmente claro.

Para levar a efeito o ideal de formar o homem culto ou, melhor, propiciar a sua formação, as universidades dos Estados Unidos — a pátria da especialização — deram um passo atrás e mudaram de direção. Como ? Em que sentido ? É o que tentaremos expor concisamente.

Eis como procedeu a Universidade de Harvard em suas instruções :

1 — Todos os cursos do *College*, por mais especializados que sejam, devem trazer considerável contribuição à educação geral, ou seja, à cultura.

2 — Deve ser evitado qualquer sistema em que a educação geral fique completamente segregada da educação especial, como se as duas não tivessem nada em comum.

3 — É necessário, todavia, estabelecer uma certa separação, porque, se a educação geral fôr deixada inteiramente a cargo de cursos ministrados de um ponto de vista especial ou técnico ou com a mira apontada para qualquer fim especial ou profissional, o que chamamos cultura sofrerá.

4 — Deve haver no *College* alguns cursos destinados exclusivamente, e não acidentalmente, à educação geral, às relações e valores gerais e não à erudição e às técnicas do especialista.

5 — Êsses cursos não devem ser ministrados de uma só vez nem mesmo em um só período do *College*, e a educação geral não deve limitar-se a um grupo de cursos, pois sua influência tem de ser penetrante e duradoura.

6 — Dos 16 cursos exigidos para a obtenção do grau de bacharel em ciências ou em certas atividades técnicas ou profissionais o estudante terá de seguir seis cursos de educação geral.

7 — Dêsses seis cursos, um pelo menos será de humanidades, um de ciências sociais e um de ciências.

8 — Além disso, outros cursos são previstos, de caráter facultativo, destinados à realização dos objetivos da educação geral.

9 — O problema da relação na língua vernácula (notai a importância que se dá a êsse estudo) tem preocupado muitas congregações. Tôdas concordam em que os estudantes do *College* devem possuir aptidão segura das técnicas essenciais da composição em inglês. Nesta Universidade (isto é,

Harvard) pràticamente todos os que ingressam no *College* são obrigados a seguir um curso de língua nacional, que não dá direito a nenhum "crédito", ou seja, a nenhuma nota que aproveite ao aluno nos exames das outras disciplinas. Se essa providência tem o mérito de criar um instrumento especial para melhorar os conhecimentos de inglês, tem a fraqueza de segregar tal estudo dos demais campos de estudo, o que pode dar a ilusão perigosa de tratar-se de atividade independente das demais, que com ela nada tem que ver. "*Training in composition should not be associated with the English Depariment only* — assevera o relatório da comissão de Harvard. *It should be functional to the curriculum, a significant part of the student's college experience*".

10 — O curso de humanidades, exigível de todos os estudantes, denomina-se "Grande Textos Literários" e destina-se à leitura e compreensão completas de obras fundamentais. Ao lado disso, há outros estudos como história da língua nos textos, história da literatura, biografia de autores, exame de forma literária, crítica, prosódia e gramática. São dois tipos de estudo que levam a dois tipos de conhecimento ou saber : o *knowledge through* e o *knowledge about*.

11 — Filosofia cujos cursos são ministrados pelo menos em duas épocas do *College* a fim de atender a escolha dos estudantes de acôrdo com seu maior ou menor amadurecimento para a compreensão dessa disciplina.

12 — Belas Artes, que são consideradas como tendo valor importantíssimo na formação da cultura e compreendem a pintura, a escultura e a arquitetura.

13 — A música, em suas formas corais e orquestrais é também objeto de estudo, entre outras razões porque contribui poderosamente para desenvolver-lhe a unidade social.

14 — No curso de ciências sociais o estudante apreciará o pensamento e as instituições ocidentais, havendo outros em que a democracia americana é examinada. O relatório recomenda se estude a possibilidade de em tal secção incluir-se o estudo de relações humanas.

15 — Ciência e matemáticas. Tal estudo foi considerado indispensável porque grande parte da instrução recebida nos cursos do *College* não dava atenção suficiente ao exame dos conceitos básicos, à natureza da aventura científica, ao desenvolvimento histórico do tema,à sua literatura, às suas relações com outras áreas de interêsse e atividade. O programa de matemática é o essencial para o prosseguimento do programa de ciências naturais que se tem em mira para o *general student* e, também, o essencial para a compreensão de muitos assuntos que surgem nos programas que não os de ciências. Um nível específico de conhecimentos de matemática não era até 1946 exigido para ingresso no *College* de Harvard, nem propomos — diz o relatório — que o seja. Quanto às ciências, os estudos para o *general student* versarão sôbre princípios de física e princípios de biologia, e os dois cursos devem estar em constante ligação por meio de discussões e devem ilustrar os métodos mediante os quais o conhecimento científico progrediu nos últimos quatro séculos. Para um e outro são aconselhados, além dos manuais de classe, grandes livros representativos como, por exemplo, *"Man's Place in Nature"*, de T. H. Huxley, *"Evolution and "Genetics"*, de T. H. Morgan, *"Living Machinery"*, de A. V. Hill, *"Wisdom of the Body"*, de W. B. Cannon, devendo ser feita uma tentativa séria (*"a serious attempt"*) para pôr os estudantes em contacto com obras da literatura clássica da biologia, de que são exemplos *"A Circulação do Sangue"*, de

Harvey, *"A descendência do Homem"* e *"A Origem das Espécies"*, de Darwin, partes da *"Introdução à Medicina Experimental"* de Claude Bernard, *"Observações sôbre a "Fisiologia da Digestão"*, de William Beaumont, as experiências de Mendel com hibridação das plantas, etc. etc.

São palavras modelares essas, pronunciadas pela Universidade de Harvard, e o seu sentido sôa, sem qualquer dúvida, como severa advertência às instituições congêneres, aqui ou em qualquer outra parte, que vão preparando para um mundo fraturado apenas frações de homens. Mas as universidades nada poderão fazer, nada farão sem os pressupostos da escola secundária, que nutre a personalidade e a imuniza antecipadamente contra os danos da especialização e das mutilações da personalidade por ela causadas.

No Brasil, esta gloriosa casa de Pedro II está em condições de lançar a grande campanha para que êsse ideal seja alcançado e, em vez de destruído, venha a consolidar-se dentro da universidade, a fim de formar o homem completo, capaz de pensar *more gemetrico,* mas de proceder com *esprit de finesse,* — o homem de que o Brasil precisa para a luta com a sua surpreendente, assustadora realidade.

LABAH
Laboratorio de Digitalização
do Acervo Histórico

# A Missão do Professor da Escola Secundária

*Newton Sucupira*
Membro do Conselho Federal de Educação
Catedrático da Faculdade de Filosofia
da Universidade de Recife

Constitui, sem dúvida, uma grande responsabilidade falar sôbre a missão do professor da escola secundária nesta casa, de ensino e de cultura, que encarna autêntica tradição de excelência na educação secundária brasileira. Certamente, seria veleidade de minha parte pensar que estas palavras pudessem trazer algum ensinamento aos mestres do "Pedro II", expressões da intelectualidade brasileira, que, com sua cultura e sua ciência, elevam e dignificam o magistério secundário. Por isso mesmo, e não me sendo possível recusar o convite com que me honrou o Sr. Diretor, o eminente Professor Vandick Londres da Nóbrega, eu me limito a submeter ao vosso julgamento algumas reflexões sôbre um tema que conheceis a fundo por um saber de experiência feito.

Trata-se realmente de problema capital da ação educativa, e que se situa no ponto crucial de tôda teoria pedagógica, o problema, sempre discutido e nunca suficientemente esclarecido, da formação humana. Daí sua importância e, ao mesmo tempo, seu caráter essencialmente problemático. Em geral se reconhece que a vocação do mestre significa cooperar no processo de formação de uma personalidade, participar de algum modo no ato criador pelo qual o homem se constitui formalmente humano. Mas logo surge, enigmática, a questão: em que consiste, em sua própria essência, a *humanitas* do homem? E, a supor que a conheçamos, por que meios e processos chegaremos a realizá-la? Vemos, portanto, que uma

idéia do homem há de ser o suposto indispensável no tratamento de nosso problema. Impossível seria, com efeito, determinar-se a missão do mestre sem uma concepção prévia do ser e do dever ser do homem, a servir de idéia diretora para sua ação formativa. Idéia que não poderia ser aqui explicitada mas que será assumida tàcitamente no curso dêsse trabalho. Por outro lado, como não se forma o homem em abstrato, mas o homem concreto, inserido no contexto de uma sociedade, vivendo no âmbito de uma cultura e de uma nação, segue-se que não teria sentido discutir o problema da missão do mestre de modo puramente abstrato, mas na perspectiva de determinado horizonte histórico a partir de uma situação cultural concreta.

Em primeiro lugar importa considerar a missão do mestre em função dos problemas e tarefas da educação secundária nas modernas sociedades industriais em face da tecnicização do mundo, da explosão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento das técnicas de comunicação. Poderia o mestre de hoje encarar seu trabalho e suas funções do mesmo modo que o professor da tradicional escola secundária, accessível a uns poucos privilegiados, limitadamente intelectualista em seu conteúdo e predominantemente preparatória para os estudos superiores? Não pretendemos relativizar a educação a ponto de negar a perenidade dos valôres espirituais que dão sentido à formação humana como tal. Mas seria cegueira histórica desconhecer as profundas mutações culturais de nosso tempo e recusar-se a ajustar a educação às mudanças sociais. Evidentemente não se poderia conservar, pura e simplesmente, nas sociedades modernas o mesmo ideal de formação intelectual, baseada no estudo das humanidades clássicas, que definia a escola secundária do século passado. Mesmo porque não teria sentido identificar-se

formação humanista em geral com o estudo das humanidades clássicas, por mais que reconheçamos a fecundidade de suas virtudes humanizantes.

Numa sociedade em acentuado processo de mudança, a escola não poderia limitar-se à exclusiva tarefa de formação do intelecto, mas há de ser necessàriamente fator de educação social. E a exigência desta função se faz tanto mais imperiosa quando se considera que os grupos primários, agentes funtamentais de integração na comunidade, se encontram atingidos e debilitados em sua ação e estrutura pelas fôrças desagregadoras que ameaçam a sociedade de nosso tempo. Numa organização social complexa, mas relativamente estática como as do passado, integrada e hierarquizada em seus valôres e funções, livre de conflitos desagregadores, a socialização das novas gerações se fazia espontânea e naturalmente por meio dos grupos primários: família, pequena comunidade, grupo profissional, etc. Mas numa sociedade em transição como a nossa, em crise no sentido mais radical da palavra, onde as normas e valôres tradicionais perdem sua vigência, a integração social do indivíduo deve ser complementada e dirigida por uma educação especialmente orientada para êste fim. Isto quer dizer que, se a escola secundária não pode substituir inteiramente os grupos primários, como a família, ela está chamada a desempenhar um papel formativo eminentemente social, em grau muito maior que a escola tradicional.

Outro fato ainda a considerar é que a educação no mundo moderno deixou de ser encarada apenas em sua qualidade de bem individual para tornar-se um bem social, necessário não sòmente a uma classe, mas de interêsse vital para a comunidade como um todo. Mais ainda, a educação se transformou em categoria econômica e é lugar comum dizer-se que é fator de desenvolvimento. Fala-se hoje de educação como bem de consumo e bem de produção, não se hesitando em afirmar que o futuro de nossa civilização industrial dependerá do êxito ou do fracasso de nossa educação. Nesta

perspectiva econômica alguns já chegaram a definir a escola como "um processo de redistribuição dos indivíduos segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno". Finalmente, a politização total da ciência e da técnica terminou por converter a educação em arma estratégica fundamental. Com semelhante concepção economicista da educação é de se temer que a escola secundária venha a perder inteiramente seu caráter formativo. Mas, por outro lado, seria ingenuidade recusar todo sentido prático à escola e desconhecer que uma de suas tarefas é habilitar o jovem ao exercício das diferentes funções especializadas, próprias das sociedades industriais.

Tão múltiplas e variadas tarefas que se atribuem à educação tornam extremamente complexa e difícil a missão do mestre moderno. Resta saber como lhe é possível exercer em tôda a plenitude, sua tarefa maior que é a de contribuir para a formação da pessoa humana como tal. Demasiada ênfase na eficácia funcional da escola secundária tenderia a reduzí-la ao simples ofício de treinar especialistas, em vez de formar homens que são também especialistas, comprometendo assim sua essencial finalidade formativa. Do mesmo modo, certa forma de educação social, insistindo sôbre a necessidade indiscutível de uma investigação realista das situações sociais e dos meios de contrôle de seus mecanismos, corre o risco de se transformar numa pura engenharia social, visando apenas problemas de ajustamento coletivo, e negligenciando o sentido ético pessoal de tôda educação humana.

Certamente a solução do problema não há de ser encontrada na regressão às formas e processos tradicionais já ultrapassados. A educação é atividade imanente à cultura e deve, por necessidade, acompanhar, embora dialèticamente, seus movimentos e suas alternativas. E o grande desafio que o mundo lança à inteligência e à imaginação dos educadores é justamente o de forjar nôvo tipo de educação à altura de nosso tempo, adaptado às exigências de nossa sociedade e nossa cultura, capaz de superar as costumeiras e artificiais anti-

nomias entre a técnica e humanismo, a ciência e a cultura, o funcional e o formativo. O que se exige, agora como sempre, mas especialmente nestes dias de crise, é uma reformulação radical de tôda nossa estrutura educativa, suas pressuposições fundamentais, seus processos *básicos* e seus últimos objetivos. Tudo isto no contexto existencial de nossa sociedade e da situação universal e, não menos urgentemente, na mais ampla perspectiva de nossa melhor compreensão da natureza humana e do universo a que pertencemos. Na verdade, em nossa civilização atual, centrada na ciência e na tecnologia, onde o jovem recebe o impacto de uma cultura multiforme e caótica, que se difunde desordenadamente através do extraordinário poder de comunicação que a técnica proporciona, os modêlos tradicionais se revelam insuficientes para formar o jovem a fim de que possa integrar-se e realizar-se na sociedade moderna. Daí dizer com razão Anísio Teixeira que "a educação para êste período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la será preciso verdadeiramente um nôvo mestre dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar." E esta educação reclama do mestre da escola secundária mais do que o simples domínio de sua matéria de ensino. Exige mais do que a observância de um conjunto de regras e técnicas usualmente prescritas e a prática de uns tantos conhecimentos convencionais sôbre o processo de aprendizagem e de maturação da personalidade, como acentuava o educador americano George Counts. Reclama do mestre, como moldura de tôda sua ação, uma profunda compreensão de sua cultura em desenvolvimento, das mudanças e tendências de sua sociedade e das aspirações de seu povo. Requer, ainda, uma grande sensibilidade para as implicações morais de sua vocação e, acima de tudo, grande compreensão e respeito pela personalidade do educando, uma grande capacidade de otimismo e confiança no destino do homem.

O problema de se criar nôvo tipo de educação e de preparar o mestre adequado para executá-la adquire especial significação no caso do esfôrço educacional brasileiro. Com efeito, não se trata, para nós, de ampliar, pura e simplesmente, o índice de escolaridade, nem tão sòmente de se elevar o nível intelectual da escola, mas de se instituir a educação autênticamente nacional, talhada à nossa imagem e semelhança. Não é apenas o problema de se multiplicarem as escolas, mas de se instaurar a *escola brasileira,* identificada com sua sociedade e seu momento histórico, tornada instrumento de integração cultural e nacional do homem brasileiro. Impõe-se renovar a escola em sua estrutura, seus objetivos e sua filosofia. Mas essa renovação supõe a existência de uma consciência educacional esclarecida em sintonia com o processo de desenvolvimento e transformação social que define o Brasil de hoje. Consciência educacional que, para ser eficaz, não poderá confinar-se às elites de educadores teóricos, mas há de ser patrimônio comum de todos mestres, pois, em última análise, todo o esfôrço de educação depende dos mestres que a executam. Por aí se verifica que o problema da formação do professor recebe, nesta fase da vida brasileira, uma nova dimensão que não é apenas de ordem pedagógica, mas sócio-cultural e nacional. Porque não é sòmente a questão de preparar professôres competentes em sua especialidade (o que é absolutamente essencial, sem dúvida), nem treiná-los nas mais refinadas técnicas pedagógicas, mas também educar o futuro mestre na perspectiva de sua função cultural e de sua responsabilidade dentro de uma sociedade que se transforma e uma nação que se institui.

Colocado, assim, o problema em função da situação cultural e das exigências atuais em matéria de educação, vemos que a missão do professor da escola secundária apresenta novas dimensões e implica, sem dúvida, responsabilidades bem maiores do que no passado. Pensamos, no entanto, que, apesar dêsses novos aspectos, sua missão, do ponto de vista formativo, na essência, permanece a mesma, isto é, como di-

zíamos no início, cooperar no ato pelo qual se constitui o homem formalmente humano. E, se os processos evoluíram, as técnicas pedagógicas se enriqueceram com os conhecimentos que sôbre a personalidade do aluno nos proporcionou a psicologia científica, permanece, entretanto, intacto um elemento primordial de tôda ação educativa: a influência pessoal do mestre sôbre o aluno. Por outro lado, se tôda educação comporta não apenas uma condição de fato, mas, antes de tudo, o aspecto normativo, não basta sòmente constatar a existência dessas múltiplas tarefas do mestre como o resultado da evolução cultural. Numa visão filosófica do problema há que estabelecer-se a hierarquia de valôres e determinar-se o essencial da missão do mestre. Para isso devemos partir de uma análise da natureza e dos objetivos da educação que a escola secundária deve proporcionar.

Os educadores em geral estão de acôrdo em reconhecer a idéia de formação como essencial à escola secundária, e em afirmar sua autonomia formativa, pôsto que discutam sôbre o conteúdo e a natureza dessa formação. Não afirmaríamos, sem mais, o caráter auto-télico da formação na escola secundária, porque a educação não é, jamais, fim em si mesma. Por isso dissemos autonomia formativa por oposição a uma finalidade meramente propedêutica aos estudos superiores ou objetivos simplesmente profissionais. Isto é, a escola deve dar formação básica que corresponde a um momento fundamental do desenvolvimento psicológico e espiritual do educando, fornecendo-lhe os elementos para prosseguir, por si mesmo, sua tarefa de auto-constituição. A Lei de Diretrizes e Bases teve o mérito de acentuar essa finalidade formativa, ao estabelecer, no art. 33 que "a educação de grau médio, em prosseguimento à administrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente." Comentando êsse dispositivo, dizíamos em trabalho anterior, que há de se entender o conceito de formação em seu sentido pleno como o processo de plasmação total da personalidade em função dos valôres fundamentais que devem informá-la. Não se trata, pois, de

uma formação exclusivamente intelectualista, ou à base de um puro humanismo estético-literário. Nem de uma formação espiritual desenraízada de seu contexto cultural e nacional. Nem também de uma formação prática orientada estritamente por valôres utilitários. Mas de uma formação integral que implica o desenvolvimento harmonioso da personalidade em seus aspectos essenciais, o intelectual, o moral, o social, o religioso, o físico, o vocacional, visando preparar homens livres e responsáveis, constituindo um todo integrado com o seu mundo.

Na medida em que a educação secundária deve possuir um sentido eminentemente formativo, levanta-se a questão da formação humanista que era o apanágio da escola secundária tradicional. Se para alguns, ùnicamente interessados no progresso econômico e material, a idéia de uma educação liberal, ou de formação humanista, pode, em nossos dias, parecer privada de significação original, seja porque se reduziria ao sinal de uma erudição que se nos afigura desprovida de tôda realidade, seja porque a idéia de educação liberal estaria ligada a uma classe que acabou para sempre de representar o seu papel histórico, para outros mais sensíveis ao destino do homem em seu ser mesmo e de nossa cultura, esta exigência de uma formação humanista no mundo tecnicizado e ameaçado em seus valôres humanos, se impõe como um dos problemas de sobrevivência espiritual. É o problema, hoje mais grave do que nunca, e mais incerto também, de assegurar-se a plena realização do verdadeiramente humano no homem. Certamente essa realização do homem não é sòmente produto da escola, mas depende essencialmente da sociedade de que ela faz parte. Mas tôda educação autêntica, visando formar o homem pleno, há de ser necessàriamente humanista e liberal. Infelizmente ainda se nota a tendência a identificar educação liberal com um certo tipo de humanismo clássico, a associá-lo com a era pré-industrial, pré-científica e pré-democrática. Tratar-se-ia portanto de anacronismo aristocrático, formação ornamental do espírito inadequada

às exigências culturais de nosso tempo e de uma sociedade democrática. Resta saber se a idéia de educação liberal, humanista, em si mesma está irremediàvelmente ligada à sorte de uma época e ao conteúdo de determinado tipo de educação. Tôda a questão poderia ser fomulada nos seguintes têrmos: que nôvo sentido teríamos de dar ao velho conceito de educação liberal para atender ao espírito e às necessidades das modernas sociedades democráticas industriais? A exigência da educação universal numa sociedade de massas nos obriga a repensar fundamente o problema da formação humanista e liberal, pois o fato de que a escola secundária se torna popular não exclui o seu sentido formativo. Pelo contrário todos têm direito à formação de sua personalidade. Impõe-se distinguir entre a intenção profunda contida na idéia de educação liberal e sua forma clássica de realização. Quanto a esta intenção não hesitamos em afirmar que ela corresponde a um imperativo da educação do homem, no passado como em nossos dias. Isto é o que sentiram, nos Estados Unidos, os propugnadores atuais de uma educação geral não especializada, não profissional, educação que presumivelmente todo homem deveria possuir, como distinta da educação especializada de que os homens necessitam em virtude de alguma função que devem exercer na sociedade.

É importante acentuar que educação humanista é mais do que educação clássica, mais do que educação pelo estudo das humanidades e não poderia, de modo algum, ser confundida com a educação intelectualista da escola tradicional. Seria necessário uma redefinição do conceito de educação liberal para desfazer os equívocos que consistem no falso antagonismo entre educação humanista e mundo do trabalho, entre humanismo e ciências ou técnicas. O estudo das ciências ou de uma técnica na escola secundária pode representar fator liberalizante e formativo do homem, contanto que não sejam estudadas a título de especialização. E isso vai depen-

der em grande parte da perspectiva em que se coloca o mestre. Daí a importância de sua ação pessoal no processo formativo.

A idéia de educação liberal não se opõe como tal à ciência e à técnica antes as utiliza na medida em que representam instrumento de afirmação do homem no mundo e de sua liberação em face dos determinismos da natureza. Não seria aliás legítimo opôr ou separar, no homem, a obra pela qual êle se cria e aquela pela qual êle recria o mundo, porque êste poder de metamorfosear a matéria e a vida, esta função demiúrgica da técnica é também da ordem do espírito. O mundo moderno, mais do que nunca, exige formação humanista, um humanismo que seria ao mesmo tempo apêlo à realização pessoal, à transformação do mundo ao serviço do homem e à participação comunitária. A escola, por certo não cria o humanismo, mas pode ser orientada para um humanismo na medida em que se propõe a desenvolver o sentido do humano no homem. E essa é uma das tarefas fundamentais da escola secundária. E se *humanitas* no homem não é algo já de constituído, mas se constitui como fruto de uma liberdade criadora, essa educação humanista não consiste em fornecer um molde rígido de *humanitas* prèviamente estabelecido, mas ofereceria os critérios valorativos para que o educando pudesse tornar-se capaz de elaborar seu projeto formativo, de uma decisão responsável que lhe permitisse a constituição de sua própria *humanitas* no contexto de seu tempo e de sua cultura.

Mas a tarefa da escola secundária não se esgota nesse aspecto puramente formativo, embora seja êle o essencial. A formação, por sua vez, não exclui o sentido funcional que é também inerente à educação secundária. Mesmo porque, se

se trata da formação do homem integrado com o seu mundo, isto significa que um dos objetivos da escola é dar podêres, para usarmos a expressão de Whitehead, que habilitem o jovem a viver nas sociedades diversificadas e tecnicizadas do mundo de hoje. A escola secundária compreende, assim, dois aspectos complementares: a educação em sentido estrito, que visa à formação da personalidade, o desenvolvimento de suas potencialidades, e a instrução entendida como a aquisição de conhecimentos e capacidades servindo à prática da vida. Em outros têrmos, distinguiremos o saber de formação, de que falava Max Scheler, que nos dá o discernimento crítico e a percepção dos valôres, capacitando-nos para o bom uso da inteligência e da liberdade; e o saber funcional que nos habilita para a ordem do fazer, proporcionando o uso das técnicas e do domínio das cousas.

Considerar sòmente o funcional, o treinamento prático, a aquisição de técnicas, seria mutilar a personalidade do educando; por outro lado limitar-se à formação intelectual, desinteressada, seria criar desajustados porque incapazes para a ação no mundo moderno. Neste caso tão pouco poder-se-ia falar de formação autêntica porque o homem não é puro intelecto, mas já dizia Santo Tomás, *homo habet rationem et manum*. O homem não se constitui a si mesmo na pura contemplação intelectual das essências, mas também no mundo da ação, no trabalho como ato pelo qual, exercendo seu poder criador sôbre a natureza, se cria a si mesmo. Mas como esta ação só é realmente fecunda quando iluminada e dirigida pelo intelecto, e que a realização do homem só se completa quando se compreende a si mesmo e ao seu mundo, impõe-se, na formação do homem, essa profunda unidade da teoria e da praxis, do saber e do fazer.

Educação e instrução, longe de se dissociarem, devem encontrar-se ìntimamente ligadas por suas contínuas interferências na unidade indivisível da pessoa do educando, das matérias e experiências de que se compõe o currículo, como da personalidade do mestre. A instrução, ela própria é de certo modo fator de realização pessoal. Já Herbert falava de instrução educativa afirmando não conceber educação sem instrução, como não conhecia instrução que não eduque de algum modo. Se o mestre é capaz de ensinar as ciências e as letras sem perder o sentido do humano êle está continuamente ultrapassando as fronteiras da instrução. Como acentuava um eminente educador, desde que se trata, não sòmente de fazer adquirir um certo número de conhecimentos científicos e literários, mas de dar uma formação intelectual isto é um certo método, um sentido para estudar uma questão variável segundo as disciplinas, passa-se insensìvelmente da instrução pròpriamente dita à educação e aqui surgem problemas que não são mais os da cultura intelectual, mas que engajam a vida moral. Já a constância na atenção, a disciplina do pensamento, o culto do verdadeiro que são as condições de todo trabalho intelectual, têm uma repercursão sôbre a formação moral e fazem parte da educação. Recìprocamente, a educação que cultiva estas virtudes de veracidade, de consciência profissional, de tenacidade, prepara o terreno ao ensino e ao trabalho intelectual. É verdade que nem sempre se verifica esta simbiose de educação e instrução. Freqüentemente o professor tende a ver em cada aluno o terreno propício ao cultivo de sua especialidade e perde-se, assim, o sentido orgânico da formação intelectual. O importante é que o mestre procure realizar êsse equilíbrio precário entre a dedicação à sua matéria de ensino e o interêsse e respeito pela personalidade do aluno. Mas para isso é necessário que o

mestre possua também o saber culto que o permite transcender os limites de sua especialidade integrando-a numa visão mais ampla e profunda dos problemas da cultura.

Vemos, portanto, que saber de formação e saber funcional se implicam mùtuamente na formação integral do jovem. Daí, porque, uma concepção integrada da escola secundária repele tanto a tradição rìgidamente intelectualista do passado como certas formas de educação progressivista que reduzem pràticamente a ação do mestre à direção do processo de ajustamento social do educando, ou ainda aquelas tendências à profissionalização da escola.

Mas êsse duplo aspecto da escola secundária está a exigir alguém que seja ao mesmo tempo professor e mestre. Com tal distinção queremos significar que o professor, definindo-se, antes de tudo, por uma conotação intelectual, dá de seu saber e de seu poder. O professor, como tal, é o que instrui, o que transmite conhecimentos e se dirige, portanto, ao espírito em sua função cognoscitiva. O mestre é o que dá de si, de seu ser, de sua existência; sua ação é mais formativa, tomado o conceito de formação como categoria ontológica, isto é, como ação pela qual o educando é encaminhado a assumir o seu ser pleno. No professor a relação com o discípulo é mais de ordem funcional, no mestre a relação é de ordem existencial e se reveste de caráter ético. O mestre não se interessa apenas pela formação do intelecto puro, mas cuida da personalidade total visando à criação de uma mentalidade, de um conjunto de disposições éticas e espirituais. Se nos níveis superiores do ensino exige-se principalmente a condição de professor, enquanto na educação primária o essencial é ser mestre, na escola secundária êstes dois personagens, professor e mestre, deveriam identificar-se na mesma pessoa.

Todavia é preciso levar em conta que o mestre da escola secundária exerce sua atividade formativa primordialmente por intermédio do trabalho intelectual. Êle não poderia, portanto, sem prejuízo de sua missão, negligenciar seu papel de professor cuja tarefa básica é desenvolver o intelecto. Considerando-se que a vida moderna está profundamente condicionada pela ciência e pela técnica e que o homem atual depende cada vez mais da inteligência e dos métodos científicos em suas atividades quotidianas, verifica-se que a escola de nosso tempo deve cuidar muito especialmente da formação intelectual de seus alunos. A escola secundária para o tipo de civilização em que vivemos tem de superar tanto o formalismo e o intelectualismo estreito da escola tradicional, como as limitações de certo tipo de escola nova tôda voltada para os problemas psicológicos de ajustamento da personalidade. Mais do que nunca a escola de hoje há de ser a casa do intelecto. Mas de maneira distinta da escola clássica. Como acentuava Anísio Teixeira em seu trabalho *Mestres de amanhã*, "estas escolas conseguiram dar, em nível secundário, formação humana significativa para a compreensão das civilizações clássicas e o seu ideal de homem culto. Nossa tarefa é hoje muito mais difícil. Primeiro, porque precisamos fazer algo de semelhante para todos e não apenas para alguns, segundo porque já não estaremos ministrando a cultura clássica mas a complexa, vária e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna".

Evidentemente para que a escola possa ministrar êsse nôvo tipo de cultura necessitará de mestres cuja formação intelectual deverá ser muito mais ampla e aprofundada do que vem sendo feito até agora em nosso processo de formação do mestre. Partindo dêsse pressuposto indiscutível Anísio Teixeira teve o mérito de bosquejar, em traços vigorosos

e sugestivos, no trabalho já citado, a imagem do mestre que terá a seu cargo a concretização dos objetivos culturais da escola de amanhã. Sem pretender resumir trabalho tão rico em idéias e sugestões, comentaremos alguns pontos que são de maior interêsse para o nosso tema.

Para Anísio Teixeira, em face dos extraordinários recursos da técnica moderna que permitem a mais ampla difusão das conquistas da ciência e das criações culturais, o mestre deixa de ser o único e privilegiado veículo do saber para seus alunos. "Com a expansão dos meios de comunicação" — diz Anísio Teixeira — "o mestre perdeu êsse antigo poder, passando a ser apenas contribuinte para a formação do aluno que recebe em relativa desordem, por êsses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança". Mas, por isso mesmo, pensamos nós, maior ainda será a responsabilidade do mestre na formação intelectual e moral do jovem, exposto que se encontra à multiplicidade desconcertante de informações científicas e às influências mais desencontradas. De qualquer modo o mestre, utilizando-se dos recursos tecnológicos atuais para a apresentação e estudo da cultura moderna, não será apenas o operador dêsses dispositivos de comunicação, mas há de ser sempre o intérprete necessário, para o aluno, dessa cultura complexa e heterogênea, o seu guia, mais do que nunca indispensável, nesse labirinto de conhecimentos que a especialização científica vai acumulando cada vez mais, a ponto de fazer perder o sentido de unidade do saber humano e a visão global de sua cultura. O papel do mestre não será sòmente de transmitir os conhecimentos de sua especialidade, mas sobretudo ensinar a disciplina de pensamento, os métodos de julgamento crítico que

possibilitam ao homem moderno fazer face ao impacto da propaganda e doutrinação de todos os tipos que ameaçam condicionar seu pensamento, sua ação e suas formas de vida, anulando insidiosamente sua capacidade de julgar e até mesmo de pensar.

Daí afirmar com justeza Anísio Teixeira que "os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientìficamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valôres com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em véspera de conquistar". "Por aí se vê que será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esfôrço humano sôbre a terra." Ora, um tal mestre, para estar à altura de sua missão, não será apenas um limitado conhecedor de sua especialidade, mas deverá possuir disciplina de pensamento e cultura enriquecida que o tornem capaz de perceber as conexões profundas do saber humano, compreender os valôres essenciais que informam nossa vida, apreender o sentido das transformações espirituais de seu tempo. O mestre de amanhã, tal como concebe Anísio Teixeira, seria "um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados às vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sôbre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que

tudo isso". Enfim seria uma figura de intelectual ultrapassando o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Pensarão talvez que essa imagem do mestre tem qualquer coisa de utópico ou pelo menos seria um ideal demasiado ambicioso. Cremos, todavia, que se é um ideal é, no entanto, um ideal concreto, formulado em função das exigências do progresso científico e tecnológico e da civilização dêle proveniente. Mas, cumpre observar, que tôda esta iniciação do aluno no complexo saber científico e cultural do mundo moderno não é ainda o essencial da formação se lhe falta o sentido humano, se não se proporcionam ao mesmo tempo ao aluno os críticos de julgamento que lhe permitem orientar-se num mundo em conflito. Esta concepção tem o mérito indiscutível de acentuar as exigências intelectuais da educação secundária, muitas vêzes relegadas a um plano inferior, em benefício das técnicas de ajustamento e integração social que faziam esquecer o aspecto fundamental da missão do mestre que é dar a formação intelectual. Mas é preciso guardar-se contra dois possíveis equívocos a que ela poderia conduzir, se mal interpretada. Primeiro se se entendesse que o mestre seria reduzido a um manipulador das novas técnicas de ensino, simples veículo do saber, instrutor que descortina para o aluno todo o panorama da cultura científica e literária. Em segundo lugar importa precisar o sentido formativo dêsse complexo e variado saber que o mestre transmitiria ao aluno. Sem dúvida, *contemplata aliis tradere* é a grande função do mestre, como intérprete do saber objetivo, repensando a ciência em função de uma inteligência que apenas desabrocha para o pensamento racional e a compreensão científica do mundo. Mas é imprescindível ao mesmo tempo fazer ver a significação das coisas contempladas para a formação da verdadeira

cultura do espírito. Seria enganoso pensar que a tarefa do mestre estaria realizada quando fez o aluno compreender os conhecimentos de sua especialidade, quando ensinou um método capaz de apreender e resolver problemas da mesma ordem, ou mesmo se procurou despertar o cuidado da reflexão e o espírito crítico, se não de critérios de orientação e não suscitou o sentido e amor da verdade.

O mestre há de se compenetrar que sua função é servir à personalidade em desenvolvimento do educando em espírito de verdade e de humildade. Santo Tomás de Aquino comparava a ação do mestre à do agricultor que não faz a árvore, mas apenas a cultiva: "alius autem homo se habet ad cathedram sicut agricola ad arborem. Agricola autem non est factor arboris, sed cultor. Ergo nec homo potest dici doctor scientiae, sed ad scientiam dispositor". Cultivador da verdade no espírito do educando, o mestre dispõe sua mente para assimilar ativamente o saber. Por outro lado, a relação mestre-discípulo sendo por natureza dialógica, isto significa que o Logos mesmo é o que os une na Verdade e esta constitui o valor que orienta a formação e lhe confere sentido ético. E a lealdade à verdade, não sòmente verdade impessoal do que é ensinado, mas verdade da pessoa do educando cujo mistério e valor todo mestre autêntico sabe respeitar e amar, é a primeira lealdade do mestre.

Mas a responsabilidade do mestre não se confina à pessoa do educando e à verdade de seus ensinamentos. Desde que a escola está vinculada à família, à sociedade, à nação e à cultura, se apresentam outras tantas responsabilidades e devêres que integram a missão do mestre da escola secundária. Em primeiro lugar o mestre age por delegação da família. E como esta se torna cada vez mais precária pelas condições do trabalho moderno, além de confiar aos mestres o cuidado de dar

aos filhos uma instrução que ela não pode assegurar, também lhes delega a obrigação de velar por sua educação intelectual e moral. Mais do que antes o mestre hoje não poderia ser um mero instrutor, mas deverá ser um educador. Eis aí o mestre investido de funções e responsabilidades que exigem dêle uma verdadeira lealdade à família e que, de certo modo, limitam sua própria liberdade de ensinante e educador.

Mais difícil e delicado se torna fixar a responsabilidade do mestre em face de sua cultura e da sociedade. Sabe-se da tendência moderna de fazer da sociedade o árbitro supremo da educação ao qual o mestre deve a mais estrita lealdade. Certa filosofia culturalista da educação concebendo a cultura como objetivação do espírito considera-a, ao mesmo tempo, como *fons et origo* de todos os valôres que informam a vida humana. Nesta condições o mestre atua como mediador entre o espírito objetivo e o espírito subjetivo *in fi eri* do educando. Pràticamente identificados, espírito e cultura, chega-se à hipostasiação da cultura como existência autônoma e suprapessoal, espécie de absoluto em cuja imanência se absorve a pessoa individual. Erige-se a cultura em critério supremo, o que significa, em última análise, a relativização dos valôres de formação, porque variam inteiramente de cultura para cultura. Ora, entendendo que, se o homem é o criador da cultura e ao mesmo tempo por ela modelado, os valôres espirituais básicos que ela encarna transcendem, por sua natureza e validade, o fluxo transitório do acontecer histórico e a sucessão interminável das formas culturais. Não somos discípulos da cultura, mas discípulos da verdade, e na medida em somos discípulos da verdade produzimos autêntica cultura espiritual. O mestre que se considera um puro servo da cultura não dispõe de princípios que possam

medir e julgar sua própria cultura e seu relativismo cultural não poderia servir de fundamento e dar sentido à sua ação formativa.

Com isto não pretendemos diminuir a vinculação da escola à cultura. De certo que a formação humana está inevitàvelmente dependente de uma forma cultural, porque esta é que oferece as condições e bens espirituais necessários à realização do indivíduo. Mais ainda, como em geral o processo de cultura tende a realizar-se no âmbito de uma comunidade nacional, segue-se que a educação do homem está indissolùvelmente ligada à vida espiritual de uma nação. Sòmente recusamos a aceitar que a formação do homem se esgote na imanência de uma cultura nacional.

Mais complexo ainda é determinar o sentido da responsabilidade social do mestre, o alcance de sua lealdade à comunidade. Todos, em geral, estão de acôrdo em acentuar a importância da escola como agência de educação social e reconhecer que ela está chamada a desempenhar, hoje, papel decisivo no processo de reconstrução social. É indiscutível que o mestre não está sòmente engajado na educação do indivíduo, mas na formação da própria vida social. Dewey chegava ao ponto de afirmar que o mestre era um *social servant* especialmente destinado à manutenção de adequada ordem social e assegurar o crescimento social. Em princípio a escola atua como uma espécie de Jano bifronte, olha para o passado e para o futuro; é ao mesmo tempo fator de conservação e de progresso social. Mas numa sociedade em acelerado processo de mudança, caracterizada pelas tensões e perplexidades e pelo antagonismo das correntes ideológicas torna-se extremamente delicada a posição da escola e do mestre. A dificuldade, numa época de desorientação e de conflitos, é a de marchar com o seu tempo uma vez que êle não é conse-

qüente consigo mesmo. Qual o movimento objetivo da história, qual a direção real do processo social? O curso dêsse processo não deve ser assimilado ao determinismo de um processo natural; mas há de ser também produto da ação humana e portanto suscetível de valoração. A lealdade do mestre não poderia significar que êle devesse curvar-se ao capricho ou arbítrio momentâneos de uma comunidade ou se tornasse instrumento de uma corrente ideológica. O mestre há de guardar-se de tôda doutrinação entendida como uso sistemático de todos os meios possíveis para inculcar na mente do aluno uma classe particular de atitudes e crenças, enfim, uma ideologia determinada. O valor e a dignidadede da pessoa humana do educando se opõem a tôda forma de doutrinação assim entendida. O mestre, sem dúvida, é responsável perante a sua sociedade e a ela deve ser leal. Mas, deve antes de tudo, guardar lealdade aos valôres éticos que permitem julgar a ação social. Sua missão como educador consiste primordialmente em desenvolver as atitudes e o espírito comunitários, promover a assimilação de comportamentos e normas indispensáveis a tôda forma de vida social, estimular o sentido de participação responsável nas tarefas e no destino da comunidade, despertar a consciência de valôres tais como justiça social, bem comum, solidariedade, dignidade da pessoa humana, etc.

Poderíamos definir a posição do mestre em face da comunidade em função dos seguintes princípios: Tôda formação da pessoa humana, dada sua estrutura comunitária implica ao mesmo tempo educação para a comunidade e por intermédio dela. Desde que a comunidade constitui uma organização própria e um todo relativo com fins específicos em sua ordem, a educação tem uma função social definida e se encontra, por isso mesmo, a serviço dos fins da sociedade a

que ela deve servir. Mas se a pessoa como um todo espiritual possui fins em si mesma, segue-se que a comunidade deixa de constituir o fim essencial primário e último da educação, porque ela própria, em sua organização, deve estar subordinada a exigências éticas que não emanam dela, mas lhe são transcendentes. A educação para a comunidade é, em última análise, educação para o próprio homem.

Em face dessas múltiplas exigências e responsabilidades, a situação do mestre seria precária e sua autonomia reduzida se não encontrasse em sua atividade própria e numa outra lealdade — a lealdade ao seu saber e à verdade — a razão mesma de uma autêntica independência, diante daqueles que o mantêm. Não é sòmente o auxiliar da família, nem o servo da sociedade, nem o funcionário do Estado. Êle é primeiramente o intérprete dos valôres intelectuais. Acima dos interêsses imediatos da família, da sociedade e do próprio educando, se alçam os valôres intelectuais e morais de que o mestre deve ser um dos guardiões e é em nome dêstes valôres que êle pode, no caso limite, opôr-se à pretensão de uns e de outros e afirmar sua liberdade no exercício de sua missão formativa.

Dizia o educador norte-americano Harold Taylor que o mestre é uma das fontes de energia por meio da qual tôda sociedade se cria e recria a si mesma. Sua missão contudo não se esgota simplesmente em transmitir passivamente um saber já todo feito e tradições cristalizadas, mas se completa em estimular o espírito crítico, a vontade de saber e as energias criadoras que contribuem para renovar a sociedade e fazem avançar a cultura. E a missão do mestre se torna imensa e difícil num mundo em crise como o de hoje, numa sociedade que se transforma em seus fundamentos e numa fase em que os caminhos da história se mostram ásperos e incertos.

# O Homem Moderno e o Humanismo

*Afrânio Coutinho*
Catedrático do Colégio Pedro II

Que é humanismo? A resposta a essa pergunta implica tôda numa filosofia diante da vida. Poderíamos condensá-la numa fórmula simples, mas que enquadra tôdas as formas de pensamento que a questão suscita. E diríamos então: humanismo é a realização plena do homem. É essa a vontade comum às diversas variedades de humanismo do passado e do presente: o aperfeiçoamento ou desenvolvimento perfeito da natureza humana. É o ideal supremo da ordem criada. Para atingir tal ideal, há os que propõem o caminho das letras antigas e do aprimoramento da inteligência discursiva; há os que propõem o desenvolvimento ilimitado da ordem científica, com a integração do homem ao universo mecânico e técnico dela decorrente; há os que advogam a subordinação do homem à comunidade, no presuposto de que a sua verdadeira vocação se realiza através da coletividade; há os que defendem essa plena dealização superpondo a ordem natural por uma ordem transcendente de valores espirituais e sobrenaturais, uma escala da graça, na qual o homem encontraria a atitude suprema de perfeição, a sabedoria metafísica e mística. *Homo faber, homo economicus, homo politicus, homo sapiens, homo spiritualis,* eis as formas propostas de humanização, através das quais se busca a plena realização humana. Filosofias, religiões, sistemas educacionais e políticos rivalizam-se nesse propósito que alimentaram tanto a sabedoria antiga, dos aedos aos estóicos, dos socráticos aos epicuristas, como a sabedoria cristã expressa no Sermão da Montanha,

como as filosofias do confôrto segundo o materialismo burguês ou o comunista. Por tôda parte, o que se procura é realizar o homem : seja pela conquista dos bens materiais e naturais, seja pela renúncia e santidade, como preparação de uma vida de bem-aventurança eterna.

Ser homem — é em que se resume a busca de perfeição de tôda a humanidade. É isso o humanismo: a busca da perfeição humana, do aperfeiçoamento da natureza humana, do melhor ajustamento do homem a si mesmo, a seu ambiente, o seu perfeito desenvolvimento físico, moral, estético, espiritual. Diz Eugène Masure : "L'humanisme est la volonté d'être homme en perfection, et c'est aussi l'art aimable de réaliser un si noble desein". Que é ser homem ? Responde Masure : "Significa poder andar para a frente e para cima, com a cabeça cheia de visões serenas e de poesia obscura; ser capaz de lançar olhares brilhantes sôbre espetáculos de inteligência, amor e beleza; de estabelecer na terra melhores regimes de vida e leis mais justas; de entreter com o pensamento universal um comércio que deleite as nossas curiosidades sem cansá-las e aplaque nossas inquietudes sem as enfraquecer; de usar o mundo como o rei do mundo e os homens como amigo dos homens; de provocar a sutil experiência de nossa sensibilidade e descobrir as nossas profundezas, para nosso melhor deleite e saber; é escutar em nossas artérias o bater de um sangue generoso, que faz de nós o mais belo animal da criação e neste corpo sadio cultivar idéias generosas e paixões delicadas ou grandiosas... Ser homem, enfim, mesmo ao preço da procura, do esfôrço, da dor, com a expansão magnífica que comunicaria a tôdas as nossas faculdades seu valor supremo e nos daria a posse total de nós mesmos, o domínio completo de nós mesmos que é a única forma de domínio tolerada pela natureza humana".

Portanto, o humanismo é a aspiração a ser homem perfeito e total, uma pessoa humana em sua plenitude, e, ao mesmo tempo, é o conjunto de meios para atingir êsse objetivo, isto é, os diversos métodos que podemos chamar os ca-

minhos de humanização. O homem humaniza-se pelo exercício da cultura, pela prática da vida espiritual, pela fruição da arte, pela integração na vida da comunidade.

O primeiro degrau na caminhada pela humanização é a cultura. Qual o valor da cultura? Qual o seu significado? É a cultura um caminho para o humanismo ou uma fuga do humano? Conforme o conceito que dela fizermos, a maneira de como a encararmos, ela será um itinerário de fuga, uma via abstrativa, ou um humanismo.

É a inteligência que especifica o homem, por ela é que o homem é senhor da criação. Há filosofias que não reconhecem valor à inteligência, desprezando-a, reputando-a impotente para alcançar a verdade. Contra tôdas as formas de irracionalismo, há que proclamar, como ponto de partida de qualquer filosofia humanista, o reconhecimento de que a inteligência humana é a parte mais nobre do ser, o mais alto dos atributos naturais, com podêres e direitos irrecusáveis e primazia absoluta.

A cultura é o clima habitual e normal da inteligência. Mas cultura não é curiosidade, informação, conhecimento, erudição. Cultura não é a armazenagem de noções mortas, não é mania de "acumulação indigesta e numérica de noções", não é "um vago cosmopolitismo, um vago diletantismo que leva o homem a passear, com uma curiosidade malsã e um ar de quem procura o que não deseja encontrar, por tôdas as idéias sem se prender a nenhuma". Êste conceito vazio da cultura, em que se distingüiu a civilização burguesa, foi a causa da desmoralização do espírito e da atividade intelectual, da crise da verdade, a que assistimos em nossos dias.

A cultura encontra sua justificação suprema e sua dignidade, como afirma um escritor francês, quando põe, por seus ensinamentos, um indivíduo em contato com a plena realidade humana, que êle não encontraria jamais sem ela, ou sòmente depois de muito tatear, o que não o levaria muito longe no curto espaço de uma vida. Mas quando essa cultu-

ra, ou essa experiência secular se reduz a uma carapaça morta acrescentada ao indivíduo, um não sei quê que não faz corpo com sua vida, não se faz sangue dentro de seu sangue e não se transforma em sua carne, é inútil ou, pior ainda, nefasta, pois, em lugar de uni-lo ao resto da humanidade, ela o isola dos seus semelhantes.

A cultura é um instrumento de comunhão. Nas fontes da cultura, um povo concentra-se e se unifica. No desempenho da cultura, os homens servem os seus semelhantes. Assim é a cultura entendida nas civilizações vivas. A cultura vive com a comunidade, o intelectual pensa com o povo, há uma medida comum entre o pensamento e a ação, existe uma finalidade única e suprema a uni-los, e no mesmo desígnio se elevam e trabalham. O homem verdadeiro e integral pensa com as mãos.

É o que podemos chamar uma cultura humanista.

O mundo moderno é a expressão de uma grande crise, que no fundo é uma crise do espírito, da inteligência. O mundo moderno minou as bases metafísicas da inteligência e a sua função, pondo em dúvida a veracidade da razão e as suas pretensões de atingir a verdade. Do pragmatismo ao subjetivismo; do naturalismo ao cepticismo, do antiintelectualismo ao racionalismo, por todos êsses caminhos, ao parecer opostos, o espírito moderno levou o pensamento humano a descrer de suas próprias capacidades. Cépticos e inimigos da inteligência, os primeiros incrédulos, e os segundos propondo outras armas, fora da razão, para a conquista da verdade, tais como o recurso à vontade, aos instintos, à ação; racionalistas, divinizando o sujeito humano; todos conduziram ao individualismo intelectual absurdo e desmoralizante, causa de cepticismo e agnosticismo.

Essa crise da inteligência moderna resultou do humanismo burguês, para o qual a cultura é um ecletismo e a recepção passiva do já feito, cultura do sincretismo e das colchas-de-retalhos, das fórmulas de evasão e associações bastardas. Diante dessa crise o homem atual sente-se perplexo, sem com-

preender que ela só será remediada por um profundo processo de restauração intelectual, reabilitando a inteligência por um humanismo integral, que corrija o ecletismo, a disponibilidade, a desorientação, a instabilidade doutrinária. A cultura não é um mero adôrno do espírito, porém uma síntese orgânica, que proporciona uma concepção geral da vida, uniforme, coerente, integrativa, vital. A cultura verdadeira é uma encarnação, um estilo de vida, vive com a pessoa. Visa à formação de homens, integralmente, oferecendo-lhes uma consciência da vida, numa grande síntese orgânica de cultura, numa unidade de vida.

Portanto, a cultura é um veículo de humanização, uma forma de humanismo. Como tal ela deve ser entendida, se não quisermos que ela continue o que vem sendo no mundo moderno, um instrumento de desumanização. Para retorná-la em processo de humanização, há que, primeiramente humanizar a cultura.

Nesse particular, nenhum êrro é mais nefasto do que a habitual confusão entre o humanismo e humanidades. Essa falsa colocação do problema decorre de que no Renascimento o humanismo se reduzia a uma sinonímia com humanidades.

As humanidades, explica Paul Archambault, são um meio tradicionalmente experimentado de cultivar o homem, mais especialmente de desenvolver nêle certas qualidades de clareza, lógica, medida, finura, apoiando-se sobretudo no estudo das línguas e literaturas antigas e na magnífica experiência psicológica e moral que elas resumem. Se há relação, continua, não há identidade; o humanismo, têrmo genérico, é um fim em si mesmo, ao passo que as humanidades são um meio de realizá-lo.

Assim, não é possível reduzir o humanismo às humanidades, às chamadas "letras humanas" ou "litterae humaniores". As humanidades são apenas um instrumento de humanismo ou humanização. Mas não as transformemos em finalidade, pois a finalidade é o humanismo. A questão das

humanidades é habitualmente posta em têrmos impróprios que a resumem num conflito irredutível entre as letras clássicas e a ciência, entre o antigo e o moderno.

É que, na origem, o humanismo designava os homens que, no Renascimento, se davam à restauração do gôsto das letras humanas da Antiguidade. Dêsse sentido desdobrou-se outro, segundo o qual humanista era o homem que, imbuido do espírito vitalizante dos livros antigos, procurava aplicá-lo ao desenvolvimento de uma nova base para a educação do homem ocidental (cf. Guerlac, in *The Humanities, an appraisal*). Êsse espírito humanístico floresceu na grande época renascentista, caracterizado, como acentua Guerlac, por um sentimento de simpatia pelas promessas da vida, por um senso de proporção, um desprêzo da hipocrisia e do pedantismo, um profundo senso da vida e o desejo de gozá-la em sua plenitude. Mas êsse espírito não foi patrimônio exclusivo do Renascimento, afirma ainda Guerlac, mas pertence a tôdas as épocas intelectualmente criadoras. Acima de tudo, o que especifica êsse espírito humanístico é o senso da totalidade, a suprema aspiração a ver a realidade como um todo, ou como disse William James, a apreender as suas diversidades e compreender as suas conexões.

Em verdade, o que os renascentistas buscavam nos antigos era justamente a sua fidelidade à vida, ao humano. Humanos, demasiado humanos, êles tocam em nós a nossa humanidade. As fôrças mágicas da antiguidade, na expressão de Curtius, despertam as nossas reservas humanas. O objetivo das humanidades era abrir as inteligências à vida, ao calor da vida, à generosidade do coração e do espírito, à simplicidade e alegria da vida, qualidades que os grandes autores antigos parecem haver esgotado. O que procuramos nas humanidades são as formas de vida que a Antiguidade nos oferece, no afã de penetrar mais fundo a natureza, a realidade.

As humanidades são, pois, um meio, apenas, de humanismo. É, digamos, o meio literário. Mas humanismo não deve ser entendido simplesmente como o meio literário de

conseguir o conhecimento e a expansão do homem. A concepção beletrística do humanismo e da educação é mais recente, posterior ao Renascimento.

No Renascimento, não só as letras puras, mas também as ciências constituiam o plano de estudos humanísticos. Lavrava, naquele tempo, em tôda a Europa, uma forte curiosidade científica, que se desenvolveu para atingir nos séculos XVII e XVIII a fase da plena autonomia da ciência. Mas o impulso inicial partiu daqueles eruditos cientistas e humanistas que ressuscitaram os livros da ciência antiga — Ptolomeu, Galeno, Vitrúvio, Celso, Arquimedes — que elevaram o espírito para os estudos da astronomia, medicina, matemática, física, produzindo homens como Vives, Bacon, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Harvey, Leonardo. O Renascimento não foi sòmente literário, mas também artístico, senão de conseqüências mais duradouramente, mais radicalmente, mais profundamente, mais remotamente científicas. A ciência moderna fincou raízes nesse movimento humanista que reconduziu o espírito à observação da natureza e à reconsideração do Homem. A revolução humanista do Renascimento realizou-se através de profunda reforma da aprendizagem, na qual as ciências da natureza tiveram eminente papel. E o que é importante é que em nenhum pensamento de então a educação aparecia bifurcada, como se houvesse um antagonismo entre o estudo do homem, dos valores humanos e dos fatos da natureza. Jamais naquele tempo se encontrou um pensador que testemunhasse indiferença científica pelos problemas humanos.

Ao contrário, se se deve reconhecer que o humanismo influiu no desenvolvimento da ciência, de Bacon a Hume, e se a era de Galileu foi a conseqüência normal do Renascimento humanístico e científico, por outro lado, a ciência, o método científico, o estudo científico do homem, da natureza humana, e da sociedade, são uma conquista do movimento científico moderno, e incorporaram-se definitivamente ao patrimônio cultural da humanidade, distribuido êsse conhecimen-

to pelas ciências biológicas, psicológicas e sociais, que estudam o homem isoladamente ou nas suas relações com os outros homens.

Portanto, nada mais absurdo do que o antagonismo entre humanismo e ciência, e nada mais falso do que a identificação de humanismo e humanidades. Estudos humanos tanto são os que se fazem através das letras, como das ciências, ambos os caminhos conduzindo à meta da humanização. "Homo sum et nil humani a me alienum puto", sou homem e nada de humano me é estranho, disse Terêncio.

Destarte, humanismo é antes um ideal, uma finalidade, do que um grupo de assuntos ou disciplinas. Humanismo é o esfôrço pelo aprendizado moral, intelectual e espiritual, para melhorar o homem, como pessoa, e como membro ativo de uma comunidade.

É o conjunto de meios para tornar o homem mais consciente de seu ser, de seu destino, de sua vida social. E' o trabalho de aperfeiçoamento do homem, na sua vida pessoal e social. Tudo o que cooperar nesse desiderato é assunto humanístico — letras, artes ou ciências — e deve conseqüentemente englobar um programa de ensino humanístico.

Nenhum equívoco é de mais funestas conseqüências para a vida mental e a educação de nosso tempo do que o antagonismo entre a ciência e o humanismo, entre o espírito e o método científico, de um lado, e as disciplinas arroladas como humanidades, do outro. Êsse êrro foi inclusive consagrado em nosso sistema educacional com a divisão e oposição entre curso clássico ou humanístico e curso científico, vigente no currículo secundário. Acredita-se assim, que são incompatíveis os estudos científicos e os humanos ou letrados e filosóficos, isto é, aquêles que promovem a definição do homem e o seu aprimoramento interior. A ciência, conforme essa orientação errônea, limitar-se-ia a coligir e arrolar os fatos brutos, prosaicos da natureza, num esfôrço materialista e prático, ou então a formular teorias abstratas, mate-

máticas, da realidade, operações essas em oposição com a visão estética ou moral da vida humana, que seria proporcionada pelos estudos chamados humanísticos.

Não é lícito a ninguém hodiernamente ignorar a contribuição que a ciência ofereceu, e continua cada vez mais a oferecer, para modelar a civilização moderna, e o espírito do homem atual, sua concepção da vida, seus recursos técnicos de viver e dominar a natureza. A ciência entra em grande percentagem no conteúdo espiritual da civilização e do homem modernos. O conjunto dos conhecimentos científicos, afirma um grande pensador científico de nossos dias, o Padre Dubarle, proporciona-nos uma visão sôbre o universo e o homem, e os dados positivos assim desvendados, além da experiência da realidade, contêm elementos de importância que nos ajudam a julgar o que o mundo nos oferece e a que futuro nos conduz.

É bem verdade que a contribuição científica e técnica tem sido usada, às vêzes, contra o homem. Mas repelir, por isso, a ciência como obra demoníaca é uma atitude reacionária, que foi muito do gôsto de certa linha do pensamento religioso do século XIX, ao condenar sumàriamente qualquer indagação de natureza científica da realidade no pressuposto absurdo de que ela poria em risco as verdades que acreditava sòlidamente estabelecidas. Todavia, não há verdade que a ciência repila, que não repugne também à concepção religiosa da vida. Como acentua o Padre Dubarle, o esfôrço da ciência nada tem contra a ordem do universo, e ela foi a concretização de podêres que foram por Deus outorgados ao homem. E continua o Padre Dubarle: a ciência muito ainda tem a fazer para desvendar os segredos da realidade; aí continuam insondados o fato da vida,o fato da consciência, o fato da inteligência. Tudo ignoramos e há uma larga possibilidade de desenvolvimento em fase rudimentar. Será justo condená-la como impura e abandoná-la? Só o homem teria a perder com semelhante atitude infantil e improdutiva.

Que a ciência tem sido utilizada, por vêzes, contra o homem; que o homem foi em certos momentos vítima dos resultados do trabalho científico; que a civilização da máquina é realmente um monstro que vem imolando o homem, são verificações de evidência indiscutível. Mas não podemos nem devemos inculpar a ciência por tais malefícios. É que êles não decorrem da natureza da ciência, mas da má aplicação que fazemos dela, de seus recursos e finalidades. É um êrro mais nosso do que dela. É um problema de concepção filosófica e de atitude perante a vida. E por êsse êrro não podemos senão responsabilizar aquêles reacionários dos últimos séculos que, em vez de procurar controlar os resultados da ciência por uma sadia filosofia, abandonavam-na a si mesma, ao orgulho e à revolta, fazendo-a o instrumento de escravização e não de libertação do homem, como é o seu destino. A ciência tem sido, diz ainda o Padre Dubarle, uma educadora do espírito humano, uma educadora magnífica da autenticidade humana, forjadora dêsse nôvo estilo do espírito que prepondera no Ocidente desde o Renascimento.

O humanismo moderno é, pois, penetrado, impregnado de ciência. No seu afã de conduzir o homem, pelo desenvolvimento e treino de sua inteligência, a uma vida mais abundante, o humanismo moderno não pode esquecer o seu propósito unificante, totalizante, que inclui o conhecimento de tudo o que constrói a vida do indivíduo e da sociedade, a fim de tornar a existência terrena mais confortável, pacífica, e o homem mais feliz e sadio, mais ajustado e mais sábio.

A crise contemporânea pode ser interpretada como o resultado de um desajustamento do homem aos recursos que a ciência e a técnica lhe puseram à disposição. Diante do monstro mecânico, o homem se sente aturdido e cai em estado de angústia. A angústia contemporânea não é mais do que o sintoma dêsse desacerto do homem com os recursos que lhe proporciona a ciência moderna.

Idêntico estado deve ter acometido o homem em outras eras, tôda a vez que a ciência lhe entregava um nôvo recurso técnico. Como usá-lo bem para o seu benefício? Deve ter ocorrido o mesmo com o homem que descobriu a roda, a vela de navegação, a atrelagem de animais, o alfabeto, a agulha de marear, o moinho de vento, etc. Cada invenção técnica constituía uma verdadeira revolução que exigia um esfôrço de adaptação do homem — adaptação mental, espiritual, psicológica, além de física.

O homem atual ainda não tivera tido tempo suficiente para acomodar-se espiritualmente à revolução mecânica de que decorreu o tipo de civilização industrial pelo vapor e pela eletricidade, e eis que, como um menino espantado, vê pular de dentro de sua garrafa um nôvo gigante que o poderá devorar, se não conseguir domá-lo, ou se tornará um útil servo para sua maior expansão e felicidade. A era atômica em que penetra a humanidade, filha de uma forma de energia, cria para o homem perspectivas ilimitadas de desenvolvimento técnico.

Mas requer dêle um esfôrço quase sobrenatural de ajustamento, tanto maior quanto é incontrolável a velocidade com que se atropelam os acontecimentos sob a égide dessa misteriosa manifestação de energia, a energia nuclear decorrente da desintegração atômica. Abre-se diante do homem uma nova era, na qual das descobertas científicas e tecnológicas decorrerão transformações profundas para a vida individual e social, que constituem um repto à capacidade da imaginação humana e à possibilidade de adaptação da natureza humana.

A conseqüência imediata dessa revolução técnica é o dever de formar uma atitude consciente em face da nova situação exposta à existência. Por isso, a educação, como veículo normal de todo processo de conscientização, é a primeira a ser chamada nesse toque de alarme que mobiliza os órgãos responsáveis pela liderança na civilização. No Brasil, costumamos responder aos apelos de comando com uma diferen-

ça de 20 anos, como se fôssemos lutar na guerra de 1914 com as armas da guerra de 1870, e na de 1939 com as de 1914. Desta feita, porém, não podemos escapar à rêde internacional que caracteriza o nosso mundo unificado — um mundo só, na famosa frase do grande Wilkie —, e estamos reagindo mais prontamente, graças a homens e organismos de antenas mais sensíveis. E, em vez de ficarmos passivos à espera de que os acontecimentos nos colham de improviso, estamos procurando raciocinar ràpidamente sôbre o problema, a fim de assumir um pôsto à altura da exigência.

E o ponto de partida é a revisão de nossos conceitos diretores, é a reformulação dos princípios que hão norteado nossa vida.

Civilização de cunho aristocrático, baseou-se o desenvolvimento brasileiro sôbre o dualismo de classes, em que às duas classes — a alta e a baixa — correspondiam a um lado os lazeres, o gôzo da cultura e dos prazeres da vida espiritual e artística, e ao outro as penas do trabalho material, os duros labôres do cultivo da terra. Criou-se destarte, o preconceito contra o trabalho material que deveria ser feito pelos membros da classe baixa, enquanto aos da alta, em geral os ricos ou os que ocupavam posições de mando, cabiam as tarefas leves, os chamados trabalhos ou profissões intelectuais ou liberais ou ainda livres. Para êstes privilegiados estabeleceu-se um sistema de educação, caracterizado pelo predomínio das humanidades — letras, história e filosofia — cujo maior contingente era constituído pelos clássicos gregos e latinos. Era uma educação que visava ao desenvolvimento da inteligência discursiva, da razão racionante, ao cultivo do espírito, e ela foi responsável pela formação de uma admirável plêiade de intelectuais, oradores, juristas, escritores, publicistas, uma elite intelectual inteiramente divorciada do mundo do trabalho, do campo do fazer, nutrindo tôda sorte de preconceitos a respeito das profissões que lidam com o trabalho das mãos, e, portanto, com as tarefas produtivas no terreno econômico, comercial, industrial, agrícola. Ainda são

bem recentes os preconceitos que cercavam essas profissões, em geral, abandonadas aos deserdados da fortuna, aos filhos de pobres.

Tudo isso refletia a desconfiança que dedicavam os chamados humanistas, ou cultores das humanidades, à ciência, e ainda agora vemos como essa desconfiança envenena os debates, no campo educacional, entre os defensores das humanidades clássicas e os propugnadores das ciências na organização do ensino médio.

Essa desconfiança decorre do falso conceito que confunde humanismo com humanidades, e humanidades clássicas. Humanismo, insista-se, não é um conjunto de disciplinas ou assuntos, porém um ideal, uma finalidade, o aperfeiçoamento do homem, o aprimoramento de seus recursos técnicos e espirituais para a conquista de uma vida melhor e mais ajustada. Assim entendido, de conformidade com o próprio significado do têrmo, o humanismo verdadeiro repele a velha dicotomia entre ciência e humanidades, entre estudos humanísticos e estudos científicos e técnicos. Todos são estudos humanos, vale dizer, humanísticos. É para a conciliação entre êsses dois pólos da cultura que se inclinam tanto os cientistas quanto os humanistas, no intuito de se fazerem entender os dois tipos de estudo, inclusive no domínio educacional, pondo têrmo à velha e anacrônica atitude de oposição, pois, em vez de se excluírem na busca da verdade, êles se completam e se auxiliam mùtuamente.

O nôvo humanismo é integral, do corpo e do espírito, e pretende formar o homem completo. Para a realização do ideal humanístico de melhoria do espírito e da vida humana, hão que ser mobilizadas ciências, letras e artes, a fim de oferecer ao homem meios de orientar sua conduta, de enriquecer sua alma, de ajustá-lo à vida social, de desenvolver seus recursos técnicos. O nôvo humanismo deve ensinar o homem como viver e como ganhar a vida. Desenvolve o homem total,

na sua dignidade, responsabilidade e liberdade de pessoa, humana, e nas técnicas de domínio de natureza e do mundo material.

Em conseqüência, o verdadeiro aprendizado humanístico reúne todos os assuntos humanos, evitando concorrer para dividir ou opor ciências e letras, mas antes unindo-as no serviço do homem, por intermédio do homem, por intermédio do sistema educacional. A verdadeira formação humanística promove a integração ética e espiritual do homem, tornando-o senhor da experiência passada, ao mesmo tempo que consciente dos problemas presentes e das aspirações do futuro. Por isso, o conteúdo de uma educação humanística deve fazer colaborarem ciências, letras, artes, filosofia, num todo indivisível, que traduza a unidade e a continuidade da cultura humana.

Ao homem moderno é impossível já agora abrir mão do instrumento de raciocínio e de trabalho que lhe proporciona a ciência, entendida a ciência — na adequada definição de Anísio Teixeira — antes como um método de se obter conhecimento razoàvelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos. Tal método, acentua, consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das conseqüências, no contrôle seguro dêsses processos de observação para o efeito de poderem ser repetidas por outrem, e na acumulação progressiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das conseqüências.

Como assevera com razão ainda Anísio Teixeira, sempre que se estiver utilizando êsse método está-se fazendo ciência e seguindo a trilha real do conhecimento experimental e progressivo; assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos.

Admitir êsse conceito lato de ciência e apelar para a sua aplicação universal é retirar o homem de tantas perplexidades hodiernas, rompendo com os dualismos que caracteriza-

vam a civilização e a vida mental. O humanismo como ideal de vida incorpora todos os recursos de que dispõe o homem para a melhoria de sua existência moral e material, interior e física. E êsse humanismo tem que ser impregnado de método e atitude científica, prerrogativa essencial da civilização moderna. Se o homem quiser enquadrar-se na civilização tecnológica, tanto mais voraz quanto mais brutais os recursos que lhe porá à disposição a energia nuclear, êle tem que raciocinar em têrmos científicos, renunciando a um sistema de pensamento e de educação que o fazia voltado para o passado, em atitude cômoda de quem nada teme nem espera do futuro, e de quem confunde o seu destino com a contemplação da sabedoria antiga. É claro que a sabedoria antiga lhe deve ser aos propósitos humanísticos. Não, porém, como fim, senão como meio. O essencial para o homem é tornar-se à altura de seu tempo, o que importa em usar um humanismo vitalizante, dinâmico, fecundo, que extraia da experiência passada antes estímulos e sementes, em vez de motivos de sibaritismo ou válvulas de fuga e escape. O verdadeiro humanismo põe a serviço da vida presente aquelas sabedorias da terra a que se referia o velho sacerdote egípcio a Sólon no diálogo de Platão.

O humanismo nôvo deve ser uma réplica criadora ao gesto original da criação. Não é uma forma parada de cultura, uma cópia ou recepção passiva de noções estabelecidas, mas uma provocação e um desafio à criação de valores novos, um estímulo ao progresso. O humanismo verdadeiro, em vez de separar a cultura da vida, como fazia o humanismo burguês, faz que a cultura exista em função do aperfeiçoamento da vida e da natureza humana, solidarizando razão e vida, e orientando o saber para a expansão harmoniosa de tôdas as dimensões humanas — tanto na verticalidade, quanto na horizontalidade, quanto na profundidade.

O humanismo autêntico é um caminho de humanização, vale dizer, de perfeição humana. E que é a perfeição humana senão a posse integral da verdade? E que é a perfeição senão a expansão harmoniosa do ser?

Diante de um mundo, cujos valores estão subvertidos pelo impacto de uma invenção humana que libertou uma nova forma de energia, da qual decorrerá uma completa revolução nos hábitos, nos pensamentos, nas maneiras de convivência, nos métodos de trabalho — é ao homem necessário rever os seus conceitos e ajustar a sua vida, instituindo um nôvo humanismo ou ideal de vida que esteja de acôrdo com as novas condições criadas. Humanismo que — readaptando o seu físico ao seu mundo espiritual — promova o desenvolvimento integral da personalidade humana, fazendo-a capaz de enfrentar e dominar o instrumental mecânico, e, ao mesmo tempo, tornando-a apta à criação de valores intelectuais, à fruição da vida moral e contemplativa, que são os bens supremos do universo.

Êsse conceito de humanismo impõe uma revisão e reavaliação das funções e objetivos educacionais, particularmente no que respeita à maneira de ensinar e ao que ensinar. É uma exigência de adaptação a novas condições técnicas e sociais — surgidas do impacto atômico. Nada que mais revele a vitalidade de um pensamento educacional do que a capacidadede de revisão dos seus conceitos básicos e a aptidão a acomodar-se, na teoria e na prática, a situações originais. Êsse é o desafio que a educação moderna, especialmente a brasileira, tão marcadamente tradicionalista, tem que enfrentar em busca de solução adequada. E diante dêsse repto os pensadores e líderes educacionais brasileiros darão a medida do seu fracasso ou de sua superioridade, no pensamento e na ação.

do Acervo Histórico

# O Pedro II e a Cultura do Brasil

*Austregésilo de Athayde*
Presidente da Academia Brasileira de Lêtras

A organização do ensino no Brasil colonial e, mais tarde, depois da Independência, até o comêço da terceira década dêste século, não incluia a existência de universidades.

Culpamos por isso, com certo rancor, o govêrno metropolitano, esquecendo que a partir de 1822 se passou um século sem que Império e República considerassem essencial fundar grandes centros de estudo, no modêlo europeu, ou seguindo o exemplo das colônias hispânicas, como o Peru, a Argentina, o México e a Colômbia.

A tradição era fazerem-se os estudos superiores na Universidade de Coimbra e o que resultava de uma intenção política do govêrno colonial, conservou-se muito além da Independência, e causa espanto que administradores da inteligência e do patriotismo de Pedro II não hajam pensado em criar aqui uma universidade como fonte principal da cultura do país.

Tal, porém, não significa descaso pelo assunto de suma importância, pois que mesmo antes da chegada do Príncipe Regente em 1808, não fôra pequeno o número de iniciativas de Governadores Gerais e Vice-Reis para proporcionar à juventude brasileira meios adequados de cultivar-se.

Os colégios religiosos, em sua maioria, davam às disciplinas humanísticas que compunham o currículum das universidades, colocando-se assim a juventude em situação de aufe-

rir os altos conhecimentos do tempo nas ciências e nas artes em grau não inferior ao que se ministrava em Córdova, na Universidade de São Marcos e noutros grandes centros culturais da América. Por exemplo, os Jesuitas, em seus colégios, ensinavam latim, grego, filosofia, teologia dogmática e moral, além de rétorica e matemática e, já naquele tempo, conferiam diplomas científicos, teológicos e literários, inclusive o de "Master of Arts", ainda hoje consagrado nas universidades norte-americanas.

Com a chegada do Príncipe Regente em 1808, foram numerosas as iniciativas destinadas a proporcionar aos moços brasileiros escolas de caráter superior e institutos de ensino que lançaram logo as bases sólidas da cultura nacional. Convém registrar que no tempo dos Vice-Reis, mòrmente nos governos do Marquês do Lavradio, de Luis Vasconcelos e de Conde de Rezende, a administração pública jamais se mostrou indiferente aos problemas do ensino, e uma legislação especial cobrando o subsídio literário, que era uma taxa lançada sôbre o consumo de vinhos e bebidas alcoólicas, tinha por fim assegurar os recursos para o desenvolvimento da instrução na colônia.

As escolas de Direito do Recife e de São Paulo, a de Medicina da Bahia, a Central do Rio de Janeiro, assim como os estabelecimentos de preparação militar e naval marcaram desde cedo uma diretriz que, embora peculiar pela ausência sistemática de universidades, não deixavam de oferecer à cultura nacional fontes de aperfeiçoamento e expansão.

Para mostrar que a deficiência não representou um atraso insanável, como tem sido afirmado, consideremos que nenhum dos países vizinhos da América Latina, onde cedo se instalaram universidades famosas, conseguiu na era colonial ou no século XIX e neste, apresentar níveis culturais superiores aos do Brasil, o que pode ser visto por uma compara-

ção entre as respectivas elites intelectuais, as obras literárias e filosóficas ou científicas que nos legaram, sendo que podemos sofrer o confronto, em nada desfavorável, com a Argentina, o Chile, o Peru, a Colômbia e o México, e se fixarmos o valor de certos gêneros, como a poética e a ficção, por exemplo, creio que não estaria longe, sem nenhuma jactância nacionalista, de dar ao nosso país certa primazia fácil de ser demonstrada.

Aqui e ali, é certo, apareceram no mundo hispano-americano poetas, historiadores, socilógos, filósofos e juristas que eu poderia mencionar e que constituem notáveis títulos de cultura superior, apesar de eventual. Mas se quisermos será sempre igualmente possível alinhar, diante dêsses nomes, os de brasileiros que mesmo antes da Independência, poderiam figurar entre os mais expressivos e respeitáveis da cultura americana. Vejam, por exemplo, os poetas, cronistas, historiadores que deram origem à literatura brasileira nos séculos XVII e XVIII saídos dos bancos escolares dos Jesuitas, homem como Manuel Botelho, Rocha Pitta, Basílio da Gama, Gregório e Euzébio de Matos, Santa Rita Durão, Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga e Alvarenga Peixoto que nos deixaram uma obra considerável, ainda hoje lida com agrado e aproveitamento.

Não quero diminuir a importância do ensino universitário, nem de qualquer modo justificar que os governos do Brasil, da Colônia à República, até 1920, hajam adotado em matéria de ensino superior uma orientação diferente da que prevalesceu no resto da América e sim com a intenção de indicar que essa falta não se fêz sentir de maneira irreparável no progresso espiritual do nosso país.

O mais que se pode dizer é que o ensino brasileiro se demorou demasiado no âmbito das ciências especulativas, quando em outras partes já adquiriram um sentido mais pragmático, para um ajustamento da escola aos objetivos do progresso econômico e social.

Convém lembrar que os colégios religiosos, sobretudo os seminários, exerceram papel transcendente na preparação intelectual da juventude e dêles saíram, sobretudo no século XIX, grandes figuras das profissões liberais, ou que brilharam nas atividades literárias e políticas, elevando o nível da cultura brasileira a um dos melhores padrões congêneres do continente.

Houve um momento difícil para o ensino em nosso país: o do ato do Marquês de Pombal extinguindo a Ordem de Santo Inácio em Portugal e no Brasil. A conseqüência foi o desaparecimento de colégios tradicionais, espalhados por tôda parte, sem que o govêrno pudesse substituí-los, exceto em tentativas frustras ou esparsas, que não deram seguimento ao processo cultural que se encontrava pràticamente, desde os primeiros dias da colonização, sob a responsabilidade direta e quase exclusiva dos homens da roupeta.

Outras congregações religiosas, os Beneditinos, Franciscanos, Carmelitas, foram chamados para tomar o seu lugar e fizeram-no na medida de sua competência, mas sem dispor do patrimônio humano e tradicional que os Jesuitas haviam formado em séculos de experiência e especialização na matéria.

Para se ter uma nítida idéia da formação intelectual do povo brasileiro, dentro dos seus métodos peculiares no quadro da organização do ensino nos outros países americanos, é preciso acentuar que o papel principal coube de preferência, o que ainda hoje em parte acontece, à iniciativa privada, sendo numerosos os colégios fundados por educadores famosos, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, na Bahia, no Recife, verificando-se que os de religiosos eram os mais estáveis e os seminários tiveram a preeminência, que se originava da própria importância do clero e do papel que representou na vida social e política do Brasil, na Colônia e no Império.

Possuimos aqui uma instrução humanística que se não era vasta pôde no entanto preparar algumas gerações para as experiências intelectuais nescessárias ao desenvolvimento do país e as responsabilidades de sua direção independente, sendo que bem cedo as preocupações com o aprendizado científico e técnico se revelaram através de iniciativas, ainda que pouco eficazes, mesmo anteriores à vinda de D. Jão VI e da Proclamação da Independêcia

Não seria justo nem corresponderia à verdade histórica dizer que o ensino tenha sido descurado e que os governos coloniais assim como o do Prícipe Regente e mais tarde o do Primeiro Imperador hajam posto de lado como irrelevantes certas medidas que se impunham, não só porque no tempo já existiam em outros países da Europa e da América, como também porque não faltavam aqui mesmo condições para tomá-las.

Admito no entanto que houve sempre certa timidez, se não displicências, ao se encarar o ploblema cultural do Brasil. Não lhe foi dada em suas preocupações a devida prioridade.

Costumamos atribuir a D. João VI numerosas realizações em matéria de ensino, e é verdade. Escolas diversas, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, a vinda da missão Francêsa, a Escola de Belas Artes, o Jardim Botânico marcam o seu govêrno de maneira auspiciosa para o Brasil, mas se considerarmos o que já fôra feito aqui mesmo na América, pode-se bem concluir que o ritmo das novas criações e seu vulto deveriam ter tido outra dimensão.

A mesma crítica cabe ao primeiro govêrno imperial. Em quase dez anos não se fizeram grandes coisas no assunto, embora tenham sido fundadas algumas instituições culturais que vieram posteriormente prestar enormes serviços ao progresso intelectual do Império.

É em 1837, depois da regência do Padre Feijó, substituído pelo Marquês de Olinda, que o govêrno lança bases estruturais mais sólidas do ensino secundário oficial, com a fundação do Colégio Pedro II.

O ato partiu de Bernardo de Vasconcelos, que ocupava a pasta da Justiça e interinamente a do Império e, dêsse modo, associou o gabinete da Regência de que fêz parte a um dos empreendimentos mais consideráveis do século passado e da segunda geração de homens públicos após a Independência, criando um colégio que servisse de padrão para os demais, tanto na esfera do ensino público como na do particular que antes, por fôrça das circunstâncias e da estagnação governamental, detinha de fato o monopólio da instrução brasileira.

A escôlha do primeiro Reitor do colégio mostrou que o govêrno desejava entregá-lo a mãos capazes. Ela recaiu sôbre D. Antônio de Arábida, Bispo titular de Anemoria, conhecido e estimado pela alta dignidade de sua vida privada, brilho e solidez de uma cultura humanística pouco vulgar no tempo, sòmente por ser D. Antônio quem era, pôde o Ministro interino dizer em seu discurso inaugural: "O Colégio é o Reitor; nêle principalmente e acabando a beleza e utilidade do estabelecimento, respeitando a maior parte das disposições do regulamento do colégio, mais aos professôres e inspetores do que aos alunos, a severidade da disciplina devendo passar mais sôbre tais empregados do que sôbre os discentes, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinalam a estrada".

E no mesmo discurso, Bernardo de Vasconcelos disse algo que convém repetir, pelo que serve a tôdas as gerações de estudantes, ou seja que a disciplina colegial, ao impor punições e castigos, tem como objeto levar a mocidade a ter horror ao crime, aversão à indolência e o cuidado permanente dos seus deveres, o hábito de mandar sem despotismo e de obedecer sem subserviência.

E logo sublinha os intentos do govêrno da Regência, ao dotar o Rio de Janeiro e o Brasil com aquêle colégio e que eram oferecer um exemplo ou norma aos que já existiam na capital, de propriedade e direção particulares, por estar convencido de ser a educação oficial preferível à que ministravam as instituições privadas.

Penso ser apropriado renovar aqui as considerações daquêle discurso inaugural, na parte em que assegura que o único propósito que moveu o govêrno ao fundá-lo foi o de dar à juventude um estabelecimento para que nêle fizesse estudos proveitosos, sem nenhuma intenção de lucro pecuniário. E o ministro Bernardo de Vasconcelos expôs o que lhe pareceu essencial: manter e ùnicamente adotar os bons métodos, resistir a inovações que não tivessem a sanção do tempo e o abono de felizes resultados, proscrever e fazer abortar as espertezas de especuladores astutos, que ilaqueavam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis e rápidos proveitos na educação dos filhos, repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios e métodos que a razão desconhecia e muitas vêzes, assustada, reprovava. E textualmente, afirmou o orador: "Pouco importa que a severidade da disciplina do colégio, que a prudência e a salutar tendência no proceder a reformas, afastem dêle muitos alunos. O tempo, sempre o condutor da verdade e o destruidor da impostura, faria conhecer o seu êrro. O govêrno só fita a perfeita educação da mocidade, deixando, não sem pequeno pesar, as novidades e a celebridade aos especuladores que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, nada lhes interessando a moral e felicidade dos alunos. Ao govêrno só cabe sanear para colhêr os frutos".

A oportunidade das observações do Ministro Interino do Império, na cerimônia de abertura do Pedro II, não pode ser obscurecida. Oportunidade de tôdas as épocas, de ontem, como de hoje e de amanhã, pois, desgraçadamente, a mercantilização do ensino é um problema de todos os tempos e

o charlatanismo e o embuste nesse campo vicejam sempre, a despeito das sucessivas reformas e leis concebidas para combatê-lo.

Não teria Bernardo de Vasconcelos afirmado que "o colégio é o Reitor" se não houvesse elegido para a grande tarefa o famoso Bispo de Anemoria, que fôra professor de dois príncipes, D. Pedro e D. Miguel, e de quem o "Jornal do Comércio", apreciando o acêrto da escolha, pudera dizer: "O seu nome sem nódoa é a maior garantia para os pais de família e para a prosperidade do Colégio D. Pedro II".

Mas não ficou a sabedoria do govêrno da Regência sòmente na escôlha de um Reitor capaz. Por mais que êsse representasse, não representaria tudo. Tão importante ou mais ainda do que o Reitor seriam os professôres, a formar o primeiro corpo docente do colégio. Com aquêle alicerce de cultura, devoção e honorabilidade era possível que a obra confiada a Frei Antônio de Arábida viesse a lançar fundas raízes com a promessa segura de frutificação. Basta citar três nomes no quadro dêsses professôres e ver como se projetaram na história literária e cultural do Brasil, para se ter uma idéia da seriedade com que foi feita a seleção dos mestres. A cadeira de Retórica, tão importante entre as disciplinas escolares do tempo, coube a Joaquim Caetano da Silva; Justiniano José da Rocha ocupou a cátedra de Geografia e História Antiga Romana e a Domingos José Gonçalves de Magalhães entregou o govêrno imperial as aulas de Desenho.

Outras figuras chamadas para comporem o elenco dos mestres foram Emílio Joaquim da Silva Maia, com o encargo de ensinar Ciências Naturais, e Manuel de Araújo Pôrto Alegre, já então discípulo de Debret, para substituir a Gonçalves de Magalhães na cadeira de Desenho.

Todos êsses nomes, já ilustres antes dos trinta anos, pelo que contavam, estão inscritos na vida cultural brasileira, sendo que Joaquim Caetano da Silva é o patrono da cadeira 19 da Academia Brasileira, escolhido por Alcindo Guanabara, como para a cadeira número 9, Carlos Magalhães de Azevedo que

consagrou o, como êle, poeta e diplomata Gonçalves de Magalhães. Os merecimentos de Joaquim Caetano da Silva adquiriram com o tempo extraordinária importância para os interêsses nacionais, pois graças a sua obra famosa "L'Oyapoc et l'Amazone", pôde a diplomacia brasileira reivindicar a posse de territórios que efetivamente e por títulos jurídicos lhe cabiam e valeram à nossa pátria o triunfo no processo de arbitragem pronunciado a seu favor em Berna.

Diplomado em Paris, mais tarde doutor em Medicina pela Escola de Montpellier, homem modesto, leal, sincero em todos os seus procedimentos, dotado como poucos das altas qualidades espirituais que afirmam e enobrecem a grandeza humana, Joaquim Caetano, a quem Dom Silvério Gomes Pimenta, no discurso de posse na Academia chamou gigante nas letras pátrias, é de fato uma personalidade imortal. Assim o reconheceram e proclamaram seus contemporâneos e a posteridade não tem feito senão corroborar êsse juízo. Dêle dizia em 1873, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o romancista Joaquim Manuel de Macedo: "O Doutor Caetano da Silva foi um homem prodígio de estudo, fonte profunda de ciência, abismo de modéstia que, exagerada, se perdia em humildade, expandia-se em admiração e aplauso das obras dos outros e concentrava-se tímido e receoso do merecimento dos seus trabalhos magistrais".

Êsse julgamento de um contemporâneo tem sido reiterado em palavras ainda mais elogiosas pela posteridade. O mesmo Dom Silvério, no aludido discurso de posse na Academia, proclama haver êle defendido "com superior entendimento, os direitos da Pátria, como fêz na questão entre o Brasil e a França, com obra escrita em francês tão correto e elegante que no juízo dos entendidos não cede a palma a nenhum dos escritores nacionais da época, e com tão sólidos argumentos que devia deixar por uma vez dirimida e perempta essa questão. Sem tocar em numerosos escritos dêsse brasileiro insigne, uns impressos, outros manuscritos, em que se revela profundo conhecedor da história e da língua pátria e das lín-

guas clássicas, aquêles dois volumes "L'Oyapoc et l'Amazone" sobejam para imortalizar o patrono desta cadeira".

Quando, apesar da sua juventude, o govêrno imperial nomeou-o para substituir, na qualidade de segundo Reitor do Pedro II, a Frei Antônio de Arrábida, foi unânime a opinião em considerar que se entregava o colégio a mãos tão aptas e severas quanto as do seu antecessor e terá sido pelo alto conceito dos reitores e dos mestres que o colégio, quando objeto de oposição no Senado por parte do Padre Feijó e do Padre Melo, que o hostilizavam por motivo de ter sido êle fundado com o desaparecimento do Seminário de São Joaquim, pôde resistir à investida do grupo que queira suprimi-lo, negando as verbas necessárias para a sua manutenção.

Gonçalves de Magalhães tem um lugar de relêvo na poesia. Os seus livros "Suspiros Poéticos" e "Saudades" trouxeram às letras brasileiras as manifestações do romantismo antes mesmo que o "Ernani" de Vitor Hugo houvesse universalizado os metros e os ritmos da grande escola. Também o teatro já lhe devera a representação do "Antônio José ou o Poeta e a Inquisição", peça que escrevera em Bruxelas e foi levada à cena no Teatro Constitucional Fluminense, mais tarde chamado São Pedro de Alcântara. E o intérprete da figura principal foi João Caetano, cuja glória ainda não se esmaeceu e de quem o próprio Gonçalves de Magalhães dizia ter sido sempre "mestre e discípulo de si mesmo".

Justiniano José da Rocha é um padrão de dignidade do jornalismo no qual se tornou inexcedível pela proficiência, correção do procedimento, fidelidade aos ideais e profundo amor patriótico. Ainda faz pouco, comemorando o centenário de sua morte, publicou o acadêmico Elmano Cardim um estudo de sua extraordinária ação de homem público e do papel que lhe coube desempenhar no episódio da maioridade e nos anos subseqüentes, só comparável ao de Evaristo da Veiga, sendo que ambos asseguraram à imprensa brasileira altos padrões de inteligência, cultura e respeitabilidade de que ela ainda hoje se orgulha.

O colégio Dom Pedro II teve em seu bêrço a assisti-lo para a garantia da perdurabilidade do seu prestígio na vida brasileira, êsses paraninfos que começam com o vulto de Bernardo de Vasconcelos, o paralítico quase genial que o concebeu e levou avante com o impulso de uma fôrça de vontade em linhas direitas e firmes, que o tempo não obliterou. E êsses reitores de tão elevada postura moral e senso de responsabilidade de suas tarefas e mestres que, embora jovens, possuíam, juntamente com a proficiência do conhecimento em humanidades e ciências, a vocação do magistério, que se manifesta pela comunicabilidade com o discípulo, sem a perda do respeito hierárquico, apoiado êsse no prestígio e na autoridade da inteligência, tanto quanto no valor da cultura desinteressada e permanentemente a serviço das novas gerações.

Como tôda instituição humana, sujeita às contingências da vida social, política e econômica das sociedades que a criaram e sustentam, o Colégio Pedro II pôde assinalar, na sua história, períodos vários de fortuna, mas há de dizer-se com justiça que pelas suas cátedras ou em suas bancas de aprendizado passaram no curso dos 128 anos de sua existência, algum dos vultos mais ilustres da vida brasileira. Nunca se perdeu a linha tradicional da sua direção, nas vicissitudes do Império e da República, e mesmo nas horas mais amargas não desapareceu dali o estímulo dado pelo exemplo dos seus fundadores.

Um por um os reitores e, mais tarde, diretores, do Pedro II souberam seguir a reta de uma continuidade que se poderia dizer entrosar-se bem longe no tempo na própria imagem do Padre Manuel da Nóbrega, primeiro reitor do colégio dos Jesuítas do Rio de Janeiro, fundado no govêrno de Salvador Correia de Sá e que funcionava como ainda recentemente escreveu Roberto Moreira, "como uma pequena universidade que realizava democràticamente desde o ensino primário até o sacro superior, quando a cidade não atingia ainda os quatro mil habitantes".

E como é tão íntima a relação de causa e efeito entre o Colégio Pedro II e os grandes movimentos culturais desta cidade, na qual se acumulou e se irradia o melhor patrimônio da civilização brasileira, quero repetir aqui um trecho exemplar do mesmo artigo de Roberto Moreira, com o qual estou de acôrdo que integralmente apóio. "Mas o cerne, diz êle, a base da educação guanabarina, foi estabelecida pelos jesuítas, democrática, porque sem distinção de classes e raças; universalista, porque perseguia a cultura nos seus aspectos mais humanistas de então; e cristão, porque se punha a serviço da humanização do homem, pelos valores sociais e espirituais do Cristianismo".

É na riqueza das suas tradições e na fidelidade de dirigentes, mestres e discípulos aos rumos que elas encarnam, que se encontra no inconsútil tecido das gerações a fôrça construtiva do ensino público ou particular, sendo que na homogeneidade do esfôrço de todos, sem repulsa ao progresso e sem desagrado pelas inovações úteis, é que se estrutura o prestígio das universidades e colégios. Sem a tradição não haveria Oxford, nem Cambridge, nem Eton, a Sorbonne e Heidelberg, Bolonha ou Coimbra e, mais modernamente na América, Harvard ou Yale, Córdova ou São Marcos não seriam as fontes que são e foram sempre da alma das suas coletividades nacionais e perene fluxo de sua expansão no mundo.

Centenas e centenas senão milhares de brasileiros que se notabilizaram nas letras, nas ciências, na política, na administração pública, foram diplomados pelo Pedro II, freqüentaram as aulas de seus grandes mestres, prepararam o espírito na comunhão dos seus ensinamentos e, pela vida afora, guardaram a marca dêsse convívio espiritual. Como professôres, ou apenas alunos, têm ligados os seus nomes ao colégio que teve o patrocínio do segundo Imperador muitos dos membros mais conspícuos da Academia Brasileira de Lêtras. E basta que eu cite aqui Gonçalves Dias, que foi ali lente de Língua Latina, o Barão Homem de Melo, que lecionou História na mesma cátedra ocupada pelo Barão do Rio Branco, Carlos

de Laet e o Barão de Loreto, Sílvio Romero e João Ribeiro, Silva Ramos e Euclides da Cunha, Raimundo Correia, Ramiz Galvão, Joaquim Nabuco e Coelho Neto, que teve a seu cargo a cadeira de Literatura.

Patronos das cadeiras da Academia Brasileira de Lêtras são Álvares de Azevedo, Gonçalves de Magalhães, Raul Pompéia, Gonçalves Dias, Joaquim Caetano da Silva e Joaquim Manuel de Macedo.

Como discípulo ou mestres vicejaram sob o teto ilustre daquela grande casa, que o Imperador Pedro II tinha sob o seu cuidado, como se fôra a menina dos olhos, do ensino público do Brasil e a tal ponto que se contam por inúmeras as suas visitas ao colégio, sempre deslumbrado pelos trabalhos que nêle se realizavam, atento à ação dos professôres, vigilante pelo aproveitamento dos alunos. Dos primeiros costumava assistir aos concursos para ter uma idéia pessoal e direta do merecimento dos candidatos e dos segundos era de seu hábito ouvir os exames, para aquilatar do grau de seu adiantamento nos estudos.

Escragnolle Dória, em sua minuciosa Memória Histórica do Colégio Pedro II, narra algumas vêzes as visitas do Imperador e de Dona Teresa Cristina, para presenciar o ato da colação de grau de diplomandos e dêsse modo incentivar com sua augusta presença a laboriosa vida do colégio.

Durante todo o segundo Reinado o Imperador mostrou sempre que a honra de ter o seu nome no educandário padrão do Brasil era das que mais prezava no munus do trono e não se cansava de demonstrá-lo em constantes atenções, preocupado sempre com a vida do estabelecimento, as suas necessidades, programas de ensino, recursos materiais para o aprendizado das ciências, condição econômica e financeira dos mestres e progresso intelectual dos discípulos.

Período brilhante do colégio, inscrito na história literária do país, foi aquêle em que o freqüentavam três rapazes que vieram a ter mais tarde grande renome nas lêtras e chamaram-se Alfredo Escragnolle Taunay, o autor da "Retirada da

Laguna", de "Inocência" e de tantas outras obras que ilustram a fase romântica da nossa literatura; Nascentes Burnier, morto antes dos dezoito anos e de quem se dizia que desde os doze versejava "com extrema elegância e adorável naturalidade"; e Álvares de Azevedo, que tem um lugar de primazia entre os poetas românticos, um pouco tomado das inspirações byronianas e sem dúvida um dos gênios malogrados do lirismo brasileiro.

Para se ter uma idéia do que representava o colégio Pedro II nas preocupações oficiais do govêrno imperial, cito o fato de encontrar-se no Arquivo do Internato, uma carta em que o Marquês de Olinda se dirigia ao reitor de então, nos seguintes têrmos : "Sua Majestade o Imperador, atendendo ao que representou o Marquês de Caxias, há por bem permitir que Luís Alves de Lima, filho do suplicante e aluno dêsse internato, possa depois do toque de recolher, sair dêsse estabelecimento para ir dormir na casa paterna, enquanto estiver doente. O que comunico a Vossa Mercê, para seu conhecimento e execução."

Providência tão simples e rotineira não dependeria de autorização do Imperador, sobretudo tratando-se do filho de quem era, se o colégio com a disciplina, com a rigidez dos seus regulamentos e a austera conduta dos seus dirigentes, não se encontrasse permanenetemente sob a observação e a vigilância do Príncipe que lhe dera o nome.

Abrir uma exceção em favor do filho do futuro Duque de Caxias, o mais prestigioso soldado do Império, sem uma justificativa afiançada na palavra do próprio Imperador, poderia ser considerado uma ruptura na severa organização disciplinar do colégio e nenhum dos seus reitores se atreveria a por ela responsabilizar-se sem uma ordem superior vinda daquele a quem muitas vêzes chamaram "inspetor escolar coroado".

Uma outra prova de que Sua Majestade não transigia em nada que pudesse redundar em desprestígio para o ensino do colégio padrão pode ser vista no caso de Homem de Melo, que

havia conquistado a cadeira de História em brilhante concurso. Nomeado pouco depois Presidente da Província de São Paulo, teve de renunciar à cátedra que conquistara no magistério. Nessa época, era ministro do Império José Bonifácio, o Môço, por sua vez professor de Direito e que considerava não haver incompatibilidade entre a permanência de Homem de Melo no quadro dos professôres enquanto exercesse a sua função política e administrativa. Com isso não concordou Sua Majestade, fazendo ao Ministro a seguinte observação, um tanto rigorosa para a sua maneira sempre polida no trato com os membros do Gabinete : "Eu só governo duas coisas no Brasil : a minha casa e o colégio de Pedro II."

Três antigos alunos do colégio de Pedro II ascenderam à Presidência da República. Foram êles o Conselheiro Francisco de Paula Rodrigues Alves, o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca e o Dr. Washington Luis Pereira de Souza e em seus bancos como discípulo assentou-se também a figura legendária do Almirante Luis Felipe Saldanha da Gama. Como se vê, não apenas a história literária do Brasil, como também a sua história política, na biografia dos seus homens mais representativos, insere-se na crônica do grande colégio, entre cujas paredes veneráveis abriram a inteligência e cresceram em cultura tantos valores espirituais e morais que alicerçam a grandeza da nossa pátria comum.

Depois de proclamada a República, cessou naturalmente para o colégio o grande amparo tutelar, que recebera desde a sua fundação. No último dia do seu trono, a 14 de novembro de 1889, Pedro II, às cinco horas da tarde, encontrava-se no Externato, para assistir a um concurso da cadeira de Inglês. Abreu Fialho conta-nos em comovidas palavras o que foi a presença final do Imperador, num dos últimos atos que praticou ainda investido da majestade do seu cargo. 'Parecia, relata Abreu Fialho, que do alto do seu trono tinha a visão sinótica das necessidades do Estado, e a elas acudia com amor e no particular do ensino, nunca se afastou no curso do seu patriótico mister, antes persistiu nessa louvável porfia, por-

que ainda nas vésperas da revolução que lhe derribou a potestade, às cinco horas mais ou menos da tarde de 14 de novembro de 1889, na porta do Externato, acabava de assistir à prova do concurso de Inglês e, ao tomar o carro que o levaria à estrada de ferro para Petrópolis, virou-se para Tautphoeus, o divino Tautphoeus como o chamava o nosso Sílvio Romero, lembrando-lhe jocoso que trouxesse bem estudada a lição de grego do dia seguinte, cadeira de que era detentor aquêle inolvidável sábio e mestre."

Naquele momento, o Pedro II estava à véspera de entrar em uma nova fase, como todo o Brasil, irrompendo a nação, ainda inconsciente do que se passara a 15 de Novembro para o grande futuro republicano que, através de tantas incertezas, vai se manifestando aos olhos das novas gerações. Pouco importa que mudasse o regime político, se o Colégio não mudou no seu espírito de devoção á cultura e nas suas cátedras continuaram a assentar-se, para o sagrado mister do ensino, os melhores mestres, inspirados no mesmo idealismo sacerdotal dos seus antecessores, e se dos seus bancos de alunos não cessou a fecunda corrente de jovens preparados para a vida profissional, para aumentar o lustre das lêtras e das artes. Continua o Pedro II, restabelecido no nome do seu patrono e protetor, num ato de bom senso do govêrno da República, a ser o colégio-padrão, realizando assim o sonho de Bernardo de Vasconcelos e dos seus fundadores, que era também o de proporcionar à mocidade um estabelecimento de ensino gratuito, sem a mínima intenção mercantilista que tanto desmerece a instrução, quando ministrada com fins lucrativos.

Hoje multiplicaram-se as Universidades, espalharam-se em todo o País colégios e ginásios de ótima fama, escolas de filosofia e lêtras proporcionam aos estudiosos os meios de educar o espírito nas mais variadas disciplinas.

Mas o Colégio Pedro II não se diminuiu na qualidade dos professôres, os níveis do ensino são ainda os mais elevados, e os diplomas que concede constituem títulos de legítima recomendação intelectual.

# DOM PEDRO II E SEU COLÉGIO (*)

*Pedro Calmon*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Catedrático do Colégio Pedro II

## DIA COMO OS OUTROS

Naquela manhã de 14 de novembro os condes d'Eu foram ao Arsenal esperar o Imperador (1), que abalou da serra para fazer uma visita à Imprensa Nacional e assistir, no Pedro II, à prova pública do disputado concurso de inglês (2).

Percorreu demoradamente as oficinas da Imprensa, assinou os papéis urgentes e assistiu com galhardia ao ato acadêmico. Era quando se sentia à vontade, entre lentes a quem provocava, falando-lhes de suas especialidades, e alunos lisonjeados com a sua aprovação benévola — como o sergipano Abreu Fialho, que comovidamente evocou (na idade em que a emoção purifica a reminiscência) o último contacto do patrono com o seu Colégio.

"...Nas vésperas da revolução que lhe derrubou a potestade, às 5 horas, mais ou menos, da tarde de 14 de novembro de 1889, na porta do Externato, acabava de assistir à prova do concurso de inglês, e ao tomar o carro que o levaria à Estrada

---

* Capítulo do livro inédito do Professor Pedro Calmon — *História de Dom Pedro II* — que se encontra no prelo.

(1) A. Rangel, ibid., pág. 373.

(2) Disputavam Carlos Alberto dos Santos, Guilherme Afonso de Carvalho, o tenente Pedro Cavalcanti de Albuquerque e Joaquim de Siqueira. A ata da Congregação de 25 de novembro (ms. arq. do Colégio Pedro II) informa que empataram os dois primeiros, com 11 votos, o tenente teve um voto e o último não alcançou nenhum. Por falta de maioria correu novo escrutínio, de que resultou a indicação de Carlos Américo dos Santos.

de Ferro para Petrópolis, virou-se para Tautphéos, o divino Tautphéos, como o chamava o nosso Sílvio Romero, lembrando-lhe jocoso, que trouxesse *bem estudada a lição de grego do dia seguinte*, cadeira que era detentor aquêle inolvidável sábio e mestre" (3). A sua *lição de grego*... daria o velho bávaro na manhã seguinte, na Rua do Ouvidor...

Que dali o Imperador saiu para tomar o trem.

O dia correu-lhe como os outros, como todos do longo reinado.

Fêz a sua inspeção; cochilou na banca do exame; reviu o *Colégio* e recolheu-se, tranqüilo, à "fresca serra". Nenhuma palavra lhe disseram das apreensões do ministério, do surdo rumor de sedição voando pela cidade na asa vadia do boato, muito menos que o govêrno — sólido e ocupado, muito ocupado com os negócios bancários — cogitasse prender Benjamim e Deodoro.

## NOITE DE ESTRÊLAS

Lá estava Rebouças. "6 horas. Na Estação com o Imperador, que voltava de assistir ao concurso de inglês do amigo Carlos Américo dos Santos e de uma visita à Tipografia Nacional. Dei-lhe o trabalho copiado pela manhã (*adesão do Brasil à União Latina do sistema Monetário*) [4].

---

(3) Escragnolle Dória, *Memória Histórica* (*Comemorativa do 1.º Centenário do Colégio Pedro II*), pág. 192, Rio, 1937.
A reminiscência de Abreu Fialho (futuro clínico de glorioso nome) Transcrita por Escragnolle Dória na *Revista da Semana*, 20 de agôsto de 1940). Enganou-se apenas na hora, 3 e não 5.

(4) A. Rebouças, Diário, pág. 349.
Rebouças desceu despreocupadamente no dia seguinte, às 7 e meia, e em Mauá, uma hora depois, foi que teve "notícia de um motim militar na praça da Aclamação". Correu à Escola Politécnica...

Desceu a noite, em Petrópolis, suave e estrelada.

Somos tentados aqui a voltar ao romance. No capítulo — "*Noite de* 14". Onde maciamente se diz...

"Isso feito, Aires meteu-se na cama, rezou uma ode ao seu Horácio e fechou os olhos. Nem por isso dormiu... às cinco e quarenta minutos estava de pé. Em novembro, sabes que é dia" (5).

DESFILE

A par do marechal cavalgaram Benjamim e Quintino, êste, único civil à testa do desfile — chapéu de abas largas, sobrecasaca cinzenta, a barba nazarena, aprumado e sêco como um Quixote romântico.

Apesar da hora matinal, sobrou povo na rua estreita, pelas janelas das redações, à porta das lojas... Em frente à *Cidade do Rio* reduplicaram as palmas; dos balcões apinhoados caíam flôres (6); oradores sucederam-se, em breves e rútilos discursos, Lopes Trovão, José do Patrocínio, Silva Jardim...

Pela primeira vez — aos olhos do público que parecia não dar com o absurdo daquela intimidade — falaram da mesma tribuna o comandante da Guarda Negra e o apóstolo da Travessa da Barreira, surpreendidos pela revolução que se fizera sem êles.

Pelo vizinho Hilário de Gouveia, soubera Silva Jardim, às primeiras horas do dia, que algo sucedia no Campo (7). Precipitara-se para a Rua do Ouvidor. — Que havia? — Um tran-

---

(5) Machado de Assis, Esaú e Jacó, cap. LIX.

(6) Gravura de L'Illustration, dezembro de 1889, que reproduzimos na História do Brasil, pág. 1823. Leia-se Coelho Neto, Miragem, pág. 374.

(7) Tobias Monteiro, op. cit., pág. 210.

seunte explicou que a tropa saíra; era talvez a República; a República, que após tanta palavra, tanta lida, tanta briga, o deixava de fora, como um suspeito, ou um indesejável. Tiradentes, ainda nisto, a *causa,* de que quisera ser o mártir, vencia esquecendo-o, arredando-se, fugindo-lhe! Correu à Politécnica. Os estudantes pelo menos o compreenderiam. Rodearam; invadiram com êle a Escola, esbarraram na resistência indignada de Rebouças (8), em tumulto, refluiram para a rua; e ali estava, na *Cidade do Rio,* a arengar à massa, junto de Patrocínio...

Chegara tarde; apagava-se, no turbilhão *a cuja frente,* ufano, ia Quintino!

Ufano e preocupado; porque se para Deodoro cessara a revolta, para Quintino começava a revolução.

Segredara a Solon — era o momento de dizer-lhe que já não podia retroceder...

O major não se fêz de rogado. Encarando o marechal, desfechou a advertência: "não embainharia a sua espada antes da proclamação da República"! (9)

---

(8) Diário de Rebouças, 15 de novembro: "9 3/4 hs. Na Escola Politécnica com o Secretário, procurando manter a ordem no edifício invadido por Silva Jardim, etc."

(9) Carta de Quintino à viúva do general Solon, 31 de junho de 1902, amplamente publicada (e de que demos extratos na *História do Brasil,* pág. 1823).

"Fui eu o instigador dêsse movimento", revela Quintino, que fêz Solon advertir Deodoro, assim pôsto no dilema, de pronunciar-se pela República ou de ter de combatê-la, porque era irrevogável a decisão dos que com ela tinham o "compromisso de sangue".

Mais adiante — foi Quintino quem avisou, inclinando-se na sela para lhe falar mais perto: — *dali sairia presidente ou um general para ser fuzilado!*

Deodoro silenciava, sem pressa, deixando vir ao seu encontro a fortuna, agora que tinha consigo o exército e o comando.

Boquejou-se a hipótese de topar no Arsenal com o Imperador que descia de Petrópolis...

Teria havido essa possibilidade?

Não; se viesse de Mauá, em barca, o Imperador chegaria duas ou três horas depois, mas à estação de São Francisco Xavier!

Mais além, um incidente sem importância, o do velho professor que parou, espantado, à beira da calçada, e agitando no ar a cartola, gritou: "viva Sua Majestade o Imperador!".

A Salvador de Mendonça diria Deodoro: *o Benjamim fêz-lhe continência, cumprimentei-o e seguimos...* (10)

Era o barão de Tautphéos, que de livro debaixo do braço se dirigia ao Pedro II para dar, "bem sabida", a sua *aula de grego...* A que na véspera o Imperador lhe recomendara!

Ficou para trás, o "furor teutonicus" desmaiado na surprêsa, barbas níveas ao vento, envôlto de povo indiferente, homem absorvido na voragem...

---

(10) Salvador de Mendonça, *Cousas de Meu Tempo*, rev. do *Livro*, n. 20 pág. 132.

"Não era um despeitado, era um filósofo", garante Nabuco (11).

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

---

(11) Joaquim Nabuco, Minha Formação, pág. 288. Diz Nabuco que o brado de Tautphéos foi — *viva a Constituição do Império!* Ficamos com a versão de Salvador de Mendonça, que repete conversa com Deodoro. Neste caso, o grito do velho professor foi o segundo, dado em 15 de novembro. O primeiro — já o dissemos.

# O Ensino de Segundo Grau

*Gildásio Amado*
Diretor do Ensino Secudário
Professor Emérito do Colégio Pedro II

O tema que foi designado pelo eminente presidente da Congregação do Colégio Pedro II, professor Vandick Londres da Nóbrega, para a minha exposição nesta série de estudos — o ensino de segundo grau — é a preocupação dominante dos reformadores da educação em todo o mundo.

Na análise que faz da evolução do ensino de segundo grau, publicada sob os auspícios da UNESCO, em 1963, George W. Parkyn diz, de início:

"Em inúmeros países, os problemas mais graves e mais árduos que afetam atualmente o ensino — no duplo aspecto de sua organização e dos meios que exige — são os da educação dos jovens cuja idade varia entre 11 ou 12 e 17 ou 18 anos, ou seja, dos alunos grupados no ensino pós-primário ou do segundo grau. Não há dúvida de que o ensino primário e o ensino superior também enfrentam freqüentemente grandes dificuldades. Mas, em conjunto, os problemas são devidos à falta de meios de ensino. Certos países só conseguiram escolarizar uma minoria de crianças em idade de freqüentar a escola primária. Em outros países, os efetivos do ensino superior deverão duplicar no decurso de dez anos. Mas, nos dois casos, se é materialmente muito difícil construir escolas e recrutar professôres, ao menos as necessidades apresentam-se claramente, os objetivos já não são contestados e é fácil definir a orientação dos esforços. No nível secundário, a situação é muito mais complicada, porque a própria noção de ensino de segundo grau está em plena evolução, e as dificuldades práticas com que se defronta êste ensino são agravadas pela confusão de objetivos e as divergências de opiniões".

Em outras palavras, Kandel, logo após o término da segunda guerra mundial, dizia o mesmo. O ensino primário tem problemas cuja solução não encontra barreiras sociais ou educacionais. As classes precisam ser menos numerosas e os edifícios reformados segundo conceitos mais modernos. Cumpre mudar não precisamente o currículo, mas o objetivo do currículo, de acôrdo com o princípio agora geralmente aceito de que êle deve ser organizado em função da criança e não da escola. O problema é psicológico. Não é um problema de estrutura. A situação do ensino de segundo grau é outra, inteiramente. Os problemas são complexos, muito além da metodologia.

No trabalho publicado pela UNESCO, antes referido, seu autor salienta que "o sistema de ensino de cada país é, em dado momento, a resultante de fatôres históricos, sociais, econômicos, étnicos e culturais que não se reproduzem provàvelmente em nenhum outro país." Entretanto, acrescenta, além de seus caracteres originais, os diversos sistemas têm tendências comuns. As grandes tendências contemporâneas do ensino de segundo grau são sua vasta expansão, sua ligação orgânica com o ensino primário e a reformulação dos currículos e dos programas, "orientada no sentido da integração de elementos culturais e elementos técnicos por muito tempo mantidos separados ou mesmo ensinados em escolas de tipos diferentes."

*

* *

A história da educação nos tempos modernos é, fundamentalmente, a história dos esforços no sentido da realização da idéia de que a educação não é privilégio de alguns mas direito de todos. É esta idéia que está impulsionando as reformas que em quase todos os países se iniciaram ou aceleraram depois da última guerra mundial. Fatôres sócio-econômicos propiciam condições para que a idéia atinja, em nosso tempo, sua fôrça máxima. A complexidade da organização social e econômica, resultante da industrialização, cada vez mais exi-

ge do cidadão e do trabalhador instrução acima do nível primário. O princípio de acesso de todos os adolescentes aos estudos de segundo grau é, por isso, universalmente admitido e já o aplicam as nações mais desenvolvidas. A generalização do ensino do segundo grau é a grande meta da educação no século XX, como a do ensino elementar foi a do século XIX.

Desde os séculos XVI e XVII o pensamento dos reformadores religiosos e as mudanças econômicas e sociais resultantes da revolução comercial vinham contribuindo para que se tomasse consciência da necessidade de educar as massas e não só as elites. Educadores católicos e protestantes lançaram-se em movimentos de educação popular, de que são exemplos La Salle e Francke, mas dominava inteiramente, como ainda hoje em numerosos países domina, o conceito de dois ensinos, um para a elite e outro para o povo. A grande voz de Comenius, pregando a mesma educação para todos, antecipando no século XVII a moderna concepção da educação, não fôra ouvida. Seu pensamento atravessou o tempo, para só ecoar, em sua plenitude, no século XX. Eram motivos filantrópicos que animavam as campanhas pela educação do homem comum. Mais por sentimento de humanidade que de justiça preocupavam-se os governos e os líderes da educação com a instrução popular.

No século XIX, ao influxo dos ideais da revolução francesa e sob a pressão do industrialismo, foi que se iniciou a reconstrução da educação, da qual a nação que vinha de nascer na América do Norte assumiria a liderança .A França teria realizado o primeiro sistema democrático de educação do mundo, não tivesse a reação napoleônica e a restauração dos Bourbons restabelecido o conceito aristocrático da educação que se manteve durante gerações. Enquanto na Europa, com Pestalozzi, Herbart, e Froebel, criava-se uma nova pedagogia que, partindo do pensamento de Rousseau, produzia a mudança do eixo da educação do objeto para o sujeito, da matéria para o edu-

cando, na América erguia-se um nôvo sistema escolar que, dando dimensão e sentido sociais às idéias pedagógicas, inspirava-se no princípio da igualdade de oportunidades.

A aceitação dêsse princípio pelos Estados Unidos antecedeu de mais de meio século ao início de sua aplicação nas maiores nações da Europa. Na primeira metade do século XIX, com exceção da Prússia, nenhum país havia estabelecido a obrigatoriedade do ensino primário, enquanto os Estados Unidos já começavam a organizar o seu sistema público de escolas secundárias em prolongamento da educação elementar comum ou básica. "O que se via na maioria dos países, era a existência de *duas nações* e a manutenção de um sistema educacional baseado nesse fato, com um tipo de ensino para as classes abastadas da sociedade e outro para as massas". Nos Estados Unidos, entretanto, caminhava-se na direção de um sistema escolar unificado, no qual o ensino primário e o ulterior eram graus sucessivos da mesma educação geral.

Essa direção nova do desenvolvimento das instituições educacionais constituía um fato histórico, de significação ainda maior que a preocupação com a educação primária, que resultara da reforma religiosa. Até o século XVI, todo o ensino, do nível elementar ao superior, estava ao alcance de uma pequena minoria. Educação integral para uns poucos, e nenhuma para os outros; ou, para êstes um aprendizado não escolar, adestramento em atelier ou oficina.

Quando, depois da Reforma, o ensino elementar começou a propagar-se às escolas populares, caracterizou-se para estas um ensino escolar especial, ministrado em língua vernácula e de caráter vocacional. O outro, para os que devessem prosseguir os estudos, dado em latim, era uma iniciação humanística. É interessante salientar, de passagem, que foi por êsse meio indireto que começou a introdução do vernáculo no ensino.

Em outra etapa, o dualismo do ensino humanístico para a elite e ensino vernáculo e vocacional para as camadas populares atingiu horizontalmente o ensino pós-primário. Desde os fins do século XVIII e durante o século XIX, em conseqüência do desenvolvimento industrial, começou a estender-se o ensino de segundo grau às classes médias em várias partes da Europa. A conseqüência natural seria a ampliação dos objetos do ensino de segundo grau como um todo. Grande parte da nova clientela precisava adquirir conhecimentos técnicos de nível médio mas as escolas tradicionais recusaram-se obstinadamente a incluir êsses estudos.

Então, novas modalidades de ensino de segundo grau surgiram incluindo as ciências e matérias comerciais e técnicas. Dividiu-se assim o ensino de segundo grau em duas áreas, nìtidamente diferenciadas sob vários aspectos. Não era só a natureza dos estudos. Era o grau de prestígio. Até o meio do século XX, em quase todos os países, o ensino secundário tradicional tinha o privilégio de preparar para as universidades. As outras modalidades de ensino, não.

Essas modalidades de ensino de segundo grau não eram sòmente as escolas profissionais preparatórias para as ocupações técnicas de nível médio, cuja limitação residia no estreito e precoce treinamento profissional que procuravam ministrar. Além delas, surgiram e sobreviveram até quase nossos dias formas rudimentares de ensino de segundo grau que, completando a educação geral elementar, davam, um ensino utilitário, semi-especializado.

Tais formas híbridas ou intermediárias de ensino, foram as escolas primárias superiores, na França e na Inglaterra, as *Mittelschulen* na Alemanha. Constituíram tais escolas uma das expessões mais contundentes do dualismo.

À margem de tais reflexos, tão ostensivos, da estratificação social na estrutura escolar, nos Estados Unidos constituia um postulado político, desde a primeira metade do século, o conceito de que "a sorte de uma sociedade democrática depende da livre e igual oportunidade de tôdas as crian-

ças se desenvolverem na plenitude de suas capacidades." De um sistema de ensino erguido sôbre tais alicerces dependeriam o bem-estar coletivo e possibilidades, para cada um, de afirmação pessoal e ascenção social.

Não seria isso possível sem um sistema unificado e contínuo, em que a educação secundária fôsse prolongamento orgânico da educação elementar e àquela se seguisse a educação superior. Os ensinos primário, secundário e superior seriam fases e não tipos de ensino essencialmente diferentes; não seriam colunas mas camadas sucedendo-se horizontalmente. Uma das visões proféticas de Comenius, a escada contínua da educação, estava assim por concretizar-se na América. Os dois graus básicos pelo menos fundir-se-iam em um só bloco, sem solução de continuidade vertical ou lateral.

O que de mais nôvo, mais diferente da tradição européia, continha o sistema dos Estados Unidos era a escola secudária geral, uma escola ao mesmo tempo única e múltipla, nuclearmente única e complementarmente múltipla, idêntica em seu conteúdo, responsável pela formação geral, e variada em seus desdobramentos, na medida das diversidades individuais.

Em vez de escolas separadas para o ensino secundário e para os outros ramos de segundo grau, uma escola comum, polivalente, que permitisse a gradual observação das capacidades dos alunos e os pudesse orientar para os estudos ulteriores ou para as ocupações mais afins com suas aptidões. A seleção aos 11 e 12 anos para êste ou aquêle tipo de ensino, foi considerada prematura e responsável por desajustamentos futuros. Argumentava-se ainda que o regime de cursos separados impedia a compreensão mútua entre as classes. E o objetivo fundamental da escola geral era justamente promover a unidade e solidariedade social.

A solução americana do problema da educação de segundo grau constituiu indubitàvelmente notável antecipação. Seu interêsse para os outros países não decorre de considerala passível de aplicação, nestes, como modêlo prefabricado a

ser indiscriminadamente adotado. Mas de pressupor um equacionamento do problema em têrmos de fatôres que tendem a tornar-se atuantes em todos êles, como conseqüência da difusão crescente, por todo o mundo, daquelas condições sociais e econômicas que exigem para todos os adolescentes uma progressiva escolarização de nível médio.

O crescimento do ensino, sua rápida extensão a grande número de adolescentes, cria múltiplos e difíceis problemas de organização, currículos, métodos: o grave problema da estrutura de um ensino, reservado inicialmente a uma minoria e que agora tende a generalizar-se; um nôvo ensino cujas classes abrangem elementos de tôdas as origens, de tôdas as categorias, dos mais diversos graus de inteligência, das mais variadas tendências, quando antes era um ensino para uma clientela homogênea, social e intelectualmente.

Nenhum país do mundo, nem mesmo os Estados Unidos, encontrou soluções definitivas. É certo que sua escola secundária geral continua fortemente consolidada. Apesar de críticas que lhe são dirigidas, não há perspectiva de mudança do conceito de que ela é "a realização do ideal americano do ensino em uma democracia". Argumenta-se que seu objetivo fundamental de promover a unidade e solidariedade social não tem sido satisfatòriamente atendido; que as distinções de classe de fora da escola nela se refletem, afetando tôdas as suas atividades. Mas, em resposta, afirma-se que êsses problemas não implicam fracasso do sistema. Indicariam êles — é a opinião de Conant — tão sòmente que o planejamento da estrutura educacional americana não tem levado em conta, suficientemente, a sociologia. O planejamento se tem firmado em demasia na suposição de que não existem divisões econômicas, políticas e religiosas na sociedade americana, o que na maioria das comunidades não é exato.

Alega-se ainda que é quase nula a preocupação da educação pública secundária, nos Estados Unidos, pelos estudantes de capacidade intelectual superior. Mas, seria a resposta,

não há razões que impeçam que os alunos mais dotados tenham uma boa educação na escola secundária geral. É uma questão de programas e métodos. Existe uma falsa antí-tese — é ainda Conant que o diz — entre educação para todos e educação para os especialmente dotados.

A validade, se não das minúcias da solução, pelo menos do equacionamento americano do problema moderno da educação de segundo grau, impõe-se ao observador imparcial das reformas recentes do ensino em numerosos países. Inclusive em países da Europa, onde o dualismo do ensino de segundo grau persistia até a primeira metade do século e, em grande parte, ainda subsiste.

Entre as duas guerras mundiais, as maiores democracias do ocidente europeu elaboraram planos que progressivamente estão sendo aplicados nos últimos vinte anos. As reformas firmaram-se nos mesmos princípios esenciais que inspiraram a revolução educacional americana, especialmente no princípio de igualdade de oportunidades; objetivaram a aplicação do princípio de justiça social à educação, como preferem dizer os francêses. "Tôdas as crianças, independentemente de sua origem familiar, social, ou racial — afirmava Langevin — têm igual direito ao máximo desenvolvimento de que fôr capaz sua personalidede".

Isto não quer dizer, evidentemente, que o tipo de educação deva ser o mesmo para todos. Trata-se não de identidade, mas de igualdade de oportunidades, o que implica considerar as virtualidades e inclinações dos alunos. É justo que todos tenham educação no maior grau possível. Também é justo que cada um receba a educação que melhor convenha às suas aptidões.

A aplicação de tais princípios à escola é que colocará cada um no lugar para o qual o indicam suas potencialidades, assegurando melhor distribuição das tarefas na sociedade, no interêsse de cada um em particular e de todos, constituindo condição de bem-estar individual e estabilidade social.

Outro objetivo é a eliminação de barreiras entre os graus e os ramos, estabelecendo-se a continuidade de todo o sistema de ensino. A extensão da obrigatoriedade escolar até os quinze anos de idade fundiu os ensinos do primeiro e do segundo grau. As escolas primárias superiores foram equiparadas ao segundo grau. Os tradicionais ramos de ensino, acadêmico e profissional, tendem a integrar-se em seu primeiro ciclo.

O ritmo das reformas na França tem sido muito lento. O projeto Langevin teve um início de execução parcial, e posteriormente diversos outros projetos foram elaborados. Os novos projetos são potencialmente ricos. Além da ligação contínua do ensino elementar com os primeiros anos de segundo grau, além do tronco comum de todos os ensinos, dêsse grau, recomendam, e é esta uma de suas mais importantes disposições, o grupamento das diferentes formas de ensino da terceira e quarta séries no mesmo estabelecimento.

É muito significativo êste trecho da exposição de motivos ao projeto de 1959: "É, pois, ao mesmo tempo pela instituição de um tronco comum, pela organização dos diversos ramos de ensino diversificado em estabelecimentos comuns, que o presente projeto tende a abolir os preconceitos e as tradições tão tenazes na hierarquia dos estabelecimentos e das matérias, assim como o *cloisonement* social que caracteriza o sistema escolar francês".

A mesma preocupação de atenuar ou extinguir a noção de uma hierarquia entre os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino do segundo grau inspirou a reforma inglêsa de 1944, que previa a existência de três modalidades de escolas secundárias — clássicas, modernas e técnicas — mas procurava estabelecer a completa equivalência e igualdade de prestígio dessas três modalidades.

Tal solução parece não ter correspondido ao que dela se esperava, não só porque envolve a dificuldade da seleção, aos onze ou doze anos de idade, dos alunos para os diferentes tipos de escola, como, outrossim, porque os graus diferentes de

prestígio dos três tipos de escola decorrem de razões tradicionais que resistem aos desejos ou expectativas dos educadores mais esclarecidos.

Não é por outros motivos que no desenvolvimento da aplicação da reforma inglêsa de 1944, muitos dos mais recentes esforços se têm dirigido no sentido do estabelecimento, de início em caráter experimental, de escolas compreensivas ou multilaterais, que são escolas destinadas a ministrar num mesmo *campus* o ensino secundário tradicional, moderno e técnico, ou conjuntos escolares formados pela geminação de dois dos diferentes tipos de escolas secundárias.

*

* *

A integração de elementos culturais e técnicos é o último capítulo do secular dissídio entre Antigos e Modernos. Primeiro, foi a batalha das línguas modernas. Só no século XVI, como já o assinalamos, começou o vernáculo a ser ensinado nas escolas primárias. A escola secundária latina dominou a Europa até o século XIX. Na América do Norte, o movimento das Academias concorreu com as escolas secundárias clássicas ainda no decorrer do século XVIII.

O humanismo exercia domínio absoluto sôbre o ensino secundário. Segundo Nicholas Hans, professor da Universidade de Londres, "o humanismo compreendia um tratamento humano e humanitário dos problemas educacionais; humano no sentido de que a natureza e os interêsses humanos não podem ser reprimidos pela religião, em favor de um ideal ascético e de uma interpretação estreita e dogmática do mundo; humanitário no sentido de que a natureza da criança e sua mente em desenvolvimento não podem ser reprimidas por disciplinas escolares cruéis e métodos rígidos de instrução". "Rebelava-se o humanismo contra o monopólio que exercera a teologia na teoria e na prática da vida medieval. Não se dirigia contra o cristianismo; ao contrário, o huma-

nismo admitia sua íntima relação com a tradição e moralidade cristãs. A validade do ensinamento cristão e seu caráter internacional foram tomados pelos humanistas como o fundamento das suas idéias". Em sua primeira colocação, significou o humanismo "um estudo crítico da natureza e da humanidade através da observação de fatos reais. A Idade Média, concentrada em tôrno de problemas teológicos, negligenciou a ciência, e as descobertas científicas de Aristóteles, Teofrasto, Plínio e Galeno não foram ultrapassadas simplesmente porque eram conhecidas em fragmentos ou em interpretações errôneas". "Para recobrar aquêle conhecimento, os humanistas insistiram no estudo profundo do latim e do grego para que as fontes originais pudessem ser lidas". "Depois do nascimento da Ciência e da Filosofia Moderna, com Bacon e Descartes, êsse argumento em favor dos estudos clássicos perdeu sua justificação, mas a primitiva prática das escolas humanísticas estava firmemente estabelecida e influenciou a educação européia durante três séculos. Aceita igualmente pelos reformadores protestantes e pelos jesuítas, essa estreita interpretação clássica do humanismo tornou-se tão prejudicial para o progresso da educação secundária e superior quanto fôra, antes dela, a ortodoxia medieval".

Admitida a inclusão das línguas modernas, seus propugnadores uniram-se aos humanistas clássicos, opondo-se às ciências experimentais, cuja aceitação no ensino secundário só pôde generalizar-se no fim do século passado. Na última fase de adequação do ensino de segundo grau às suas novas dimensões, a seus objetivos multiplicados, manifesta-se a tendência no sentido da integração de elementos culturais e técnicos, ou mais precisamente, no sentido de ser admitido pelo menos a iniciação de um aprendizado técnico na escola secundária geral.

A revolução científica e técnica, e a propria evolução política alargando a noção de democracia, impuseram nova concepção do valor do indivíduo e da educação que deve receber. O velho conceito de educação geral para uns e formação pro-

fissional para outros, qualificados êstes e aquêles em função de condições econômicas, deu lugar ao de que "a educação em uma sociedade democrática deve fazer de todos os indivíduos ao mesmo tempo homens e trabalhadores".

Naturalmente, a educação tem que adaptar-se à nova ordem econômica. "A educação para a cidadania, a educação para o *ajustamento à vida,* ou a educação para a promoção da liberdade, da dignidade e valor do homem são objetivos legítimos, mas exprimem apenas parte das aspirações das sociedades modernas", assim se manifestam Harbison e Myers, em seu livro, recentemente traduzido, "Educação, Mão-de-Obra e Desenvolvimento". "A colocação puramente humanística ou a colocação puramente econômica, em relação ao desenvolvimento dos recursos humanos, dizem êles, distorce o verdadeiro significado das aspirações da sociedade e do homem moderno". "O desenvolvimento do homem, como tal, pode ser considerado ainda como a meta suprema, mas o progresso econômico pode ser também uma das razões principais para atingi-la. Pedem-se engendrar sistemas de desenvolvimento dos recursos humanos que ajudem intencionalmente a incrementar a produção de bens e serviços essenciais, preservando e propiciando ao mesmo tempo a liberdade, a dignidade e o valor do indivíduo".

Pode parecer que a tendência à integração de elementos culturais e elementos técnicos signifique aumento da influência do tecnicismo, com prejuízo da cultura. O que ela significa é sòmente que aquêles elementos não devem ser objeto fatalmente de ensinos separados. O que já não se compreende é a exclusão da componente técnica nas escolas de ensino comum, na pressuposição de que para todos os alunos dessas escolas aquêles elementos são desnecessários. O que se contesta é a discriminação entre escolas de educação geral e escolas de formação profissional restrita, principalmente se destinadas a categorias sociais diferentes.

Ao contrário, o que ocorre é ampliação da área da cultura geral. Importa a coalisão dos ensinos em oferecer a todos a mesma formação fundamental, não a limitada que era dada nas escolas profissionais, mas a muito mais ampla das escolas secundárias.

Curioso é que uma das causas do impulso à cultura é o desenvolvimento técnico. As técnicas modernas exigem contingente cada vez maior de pessoas que tenham recebido sólida instrução geral, científica ou literária. O progresso da automação, determinando redução progressiva da mão-de-obra nos setores primários e secundários, e conseqüente estímulo do setor terciário, acentuará a influência da economia no processo educacional no sentido de preparação básica cada vez mais ampla, do aprofundamento da cultura geral. De modo que a cultura geral é instrumento imprescindível do progresso técnico.

A educação geral é o núcleo do ensino. É base da formação humana, na totalidade de seus aspectos. Nela se integra a educação para o trabalho, que não é simplesmente uma preparação especializada, utilitária.

Em resumo, nossa época é de reafirmação do valor da cultura geral. "O grande ideal de uma *culture générale,* que a França e a Inglaterra nunca puderam abandonar — assim conclui Nicholas Hans seu livro de educação comparada — está revivendo e triunfando, tanto na América do Norte como na Rússia, depois de ter estado subordinado a objetivos utilitaristas e imediatistas. Assim, a unidade da cultura européia provou ser mais forte do que as riquezas naturais e a produção em massa, tanto na América do Norte, como na União Soviètica".

*

* *

Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico

No Brasil, o fato mais importante do ensino de segundo grau é seu grande crescimento. No último decênio as matrículas aumentaram em cêrca de 140%. O ensino secundário

representa aproximadamente 73%, o técnico não chega a 20%, o normal a 10%, do total de matrículas. O ensino secundário é ainda, em geral, acadêmico. O ensino técnico tem sentido profissional desde as primeiras séries.

O ensino de segundo grau apresenta assim caracteríticas de dualidade. O ensino acadêmico, preferido pelas classes mais altas, é uma aspiração das classes médias, que o estão conseguindo atingir, em proporção crescente, através de estabelecimentos públicos ou por meio de bôlsas de estudo. Os ginásios profissionais são freqüentados, em geral, por jovens oriundos das classes médias baixa e operária.

O ensino de segundo grau expande-se no Brasil por pressão direta das fôrças sociais, excitadas pelas mudanças econômicas. Começa a entender-se a tôdas as camadas da sociedade a compreensão de que o ensino primário não dá base suficiente para uma qualificação profissional e social satisfatória.

O crescimento é descoordenado. Não o controla nem orienta um planejamento. É um crescimento puro e simples. A aplicação dos recursos públicos e mesmo privados não tem levado em conta, na medida do desejável, a correlação do crescimento com as causas que efetivamente o estão determinando nem com os objetivos a serem atingidos. Nem sempre são atendidas as áreas mais necessitadas nem considerado o volume do ensino primário. Não é dada maior atenção, na natureza do ensino, às peculiaridades culturais e econômicas, regionais, nem às vocações dos alunos.

Se depois da Lei de Diretrizes e Bases pôde se esboçar um planejamento, suas linhas são teóricas, suas bases não assentam nos fatos mais palpitantes de nossa realidade. Atende a princípios gerais e muito fraco às imposições concretas das necessidades.

O não planejamento ou um planejamento abstrato acarreta perdas insanáveis, desperdício de recursos e de capacidades. Por exemplo, a simples multiplicação de ginásios inteiramente iguais nas mais diferentes regiões, para clientelas diferentes, é falha de planejamento. Será fator de evasão e, portanto, de desperdício. O grave problema da evasão, tanto no ensino primário como no médio, não tem preocupado, no grau em que o deve ser, nossos administradores e planejadores.

O princípio básico impulsionador da expansão do ensino de segundo grau é certamente o da igualdade de direitos. Entretanto, os países que estão em desenvolvimento, como o Brasil, a contingência os obriga a sacrificar em parte a aplicação daquele princípio em favor de metas impostas pelas exigências imediatas do desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, é admitido pela maioria dos reformadores e planejadores da educação que, para os países sub-desenvolvidos e parcialmente desenvolvidos, a educação de grau médio é a prioridade maior. A generalização do ensino primário não é o objetivo de mais urgente interêsse para o desenvolvimento econômico imediato e rápido. A educação primária universal e obrigatória é "objetivo da politica de desenvolvimento social, diferente da meta de desenvolvimento econômico, embora seguindo-a *pari passu*".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abriu algumas perspectivas largas para o desenvolvimento e a reformulação do ensino de segundo grau. Os principais fatôres são, além da obrigação do Govêrno da União de despender com êste ensino soma de recursos considerável, a descentralização, a diversidade de cursos e a flexibilidade de corrículos. Os efeitos mais diretos foram : maior interêsse dos governos estaduais por êsse grau de ensino, antes sujeito a um regime de rígido e infecundo contrôle federal; maior vivência das es-

colas com os problemas, conseqüente à competência que conquistaram de, dentro de limites relativamente amplos, legislarem sôbre suas atividades através de seus regimentos, incluindo elaboração de programas e fixação de critérios de aferição do aprendizado; a participação na regulamentação e orientação do ensino de órgãos colegiados, os Conselhos de Educação.

Na fase inicial da aplicação da nova lei, o ensino de segundo grau do ramo secundário mantém as linhas tradicionais. O currículo, embora menor, substancialmente mudou muito pouco. O objetivo principal do ensino secundário continua sendo a formação intelectual. Os outros fins, quando não inteiramente omitidos, constituem parte mínima da problemática das escolas. O colégio é essencialmente propedêutico, um apêndice da universidade. O ginásio, em suas novas proporções, ainda não se caracterizou inteiramente. Degrau no caminho do ensino superior em numerosos casos, prolongamento ampliado do ensino primário, na maioria, oscila entre êsses objetivos. Não é prático nem tem o melhor padrão do ensino acadêmico. Não proporciona as habilitações necessárias para o início imediato de atividade profissional nem base suficiente para o prosseguimento dos estudos. A indefinição de objetivos e o formalismo dos currículos são um dos fatôres da evasão, que chega a atingir a mais de 50% da primeira à quarta série.

A tendência universal no sentido da integração reflete-se em algumas determinações e iniciativas que se tornaram possíveis depois da Lei de Diretrizes e Bases. A possibilidade de extensão da escolaridade primária a seis anos, a identificação da sexta série primária à primeira ginasial, serão fatôres de maior continuidade entre os graus básicos. A articulação do grau médio com o superior é ainda um problema difícil, não obstante a caracterização legal da terceira série colegial como pré-universitária. A lei favorece maior integração dos ramos do ensino do segundo grau, cuja equivalência é agora real.

Mas, a manifestação mais importante daquela tendência é o movimento que, partindo de várias origens, se avoluma no sentido da implantação de ginásios polivalentes.

Em notável estudo, publicado em 1963, Newton Sucupira, um dos mais destacados membros do Conselho Federal de Educação, reconhecia que "segundo o espírito da lei, poderíamos marchar para o ginásio único, deixando-se a especialização dos diversos ramos para o segundo ciclo. Teríamos a unificação do primeiro ciclo da escola média num tronco comum, cuja finalidade seria, antes de tudo, dar educação geral para todos, e suficientemente flexível, para oferecer opções, que, sem especializar, pudessem introduzir o aluno em áreas vocacionais a serem prosseguidas no colégio diversificado e especializado. "No mesmo ano, o Conselho Estadual de São Paulo recomendava a instituição de ginásios pluricurriculares. O plano de trabalho para os anos de 1952 a 1962, na Secretaria de Educação daquele Estado, ao preconizar importante providência de grande alcance na área do ensino de grau médio, advertia que "o objetivo só será alcançado quando tivermos estabelecido, mais do que a equivalência pedagógica e identidade de denominações, a equivalência social dos cursos. A criação de centros educacionais destinados a ministrar o ensino dos diversos ramos de grau médio permitirá, por um lado, a organização de currículos de que participem com a devida ênfase disciplinas de formação prática e profissional, e ensejará por outro lado a convivência dos educandos, dentro de um espírito de igualdade e de ausência de diferenciação social e econômica".

Em 1964, o Conselho de Educação do Estado da Guanabara apresentava à II Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, recomendação sob o título "Novas modalidades do ensino médio", na qual, acentuando que o ensino de nível médio", em sua primeira fase, tem antes de tudo um caráter formador, não devendo orientar para um tipo determinado de trabalho ou ocupação, preconizava que o primeiro ciclo manti-

vesse um núcleo de disciplinas fundamentais comuns, diversificando-se os cursos secundários, técnico e de formação de regente de ensino primário, ùnicamente através de disciplinas optativas e vocacionais". E ainda: "É de todo desejável procure oferecer-se, quando possível na mesma escola, uma variedade de disciplinas optativas e práticas educativas que possibilite melhor sondagem de aptidões e, também, nada impediria que na Guanabara, no ciclo ginasial, se dispensem as denominações de escola de comércio, escola técnica, ginásio industrial, etc".

Essas manifestações são coincidentes com o programa que, desde o início de 1963, vem desenvolvendo o Ministério da Educação de incentivo à implantação dos chamados ginásios modernos ou ginásios que incluam orientação para o trabalho.

São coincidentes na fundamentação da idéia e, com pequena diferença, na organização do ensino. O mesmo conceito de um ginásio com um núcleo comum de cultura geral e variações que atendam às vocações. Não mais duas modalidades, em uma das quais se iniciava prematuramente e se intensificava a preparação profisional, com prejuízo da formação geral. Mas, o mesmo ginásio, igual para o conjunto dos alunos, no núcleo dos conhecimentos, mas atento à diversidade de aptidões, com oferta de opções entre as quais de estudos e práticas relacionados com a produção de bens e serviços. As mesmas considerações de que uma especialização técnica precoce não é pedagògicamente recomendada nem econômicamente rentável; de que a educação geral, base da formação humana, também o é da formação profissional. A mesma idéia de que escolas dêsse gênero, propiciando a convivência de jovens provenientes de várias classes da sociedade, serão instrumento de integração social. Enfim, na origem de tudo isso, a mesma inspiração que infunde aos educadores em face da educação.

# O Exame de Madureza

*P. José de Vasconcellos*
**Membro do Conselho Federal de Educação**

## I — INTRODUÇÃO

A rigor, nenhum curso, em seus efeitos, é realmente idêntico a outro. Ainda quando se lecionassem as mesmas disciplinas, com horário, programas e sistema de exames idênticos, os resultados seriam variadíssimos por causa das diferenças individuais dos educandos, da personalidade, cultura e experiência dos professôres, e das condiões pedagógicas da escola, sem falar nas diferenças que decorrem do meio social.

No entanto, no setor do ensino médio, a legislação escolar brasileira chegou até os nossos dias no desconhecimento prático dêstes intuitivos princípios. Os estudos, se feitos dentro de um padrão, único e rígido para todo o país, eram por definição eficazes; por outro lado, não tinham valor legal os cursos que se desenvolvessem fora, ainda que acima, desta tabela de preceitos e normas.

A Lei de Diretrizes e Bases, em boa hora, tomou consciência dêste irrealismo e da falácia da padronização e, atendendo a preceito constitucional (art. 117), tratou de abrir novos rumos. Passamos a ter tantos sistemas de ensino quantos são os estados da federação, mais o supletivo da União. Mesmo dentro de um sistema, o art. 34 da lei previu a existência de vários tipos de curso e o Conselho Federal de Educação, ao fixar os currículos do sistema federal, permitiu variantes no âmbito de cada um dêles.

Foi tão longe a LDB na aceitação de que um jovem possa atingir a resultados equivalentes por caminhos diversos, que admitiu a obtenção de certificados de conclusão de curso após estudos realizados sem observânia de qualquer regime escolar.

Tão amplo conceito de equivalência está associado, como se vê, à idéia de maturidade. É o tema que procurarei desenvolver nesta palestra: o exame de madureza em têrmos de equivalência.

Antes, porém, de examinar o assunto, julgo fundamental estabelecer três preliminares, que me parecem evidentes:

1. O ensino médio, pela sua definição na LDB e pelo número sempre crescente dos que o procuram, já não representa, entre nós, estágio seletivo, mas a aquisição de uma bagagem de conhecimentos que preparam a entrada para a vida prática.
2. Os que se apresentam ao exame de madureza não o fazem à procura de um papel, mas como condição indispensável ao prosseguimento dos estudos.
3. As regras de aferição desta maturidade não devem ser tomadas em têrmos de ensino *secundário*, mas de ensino *médio*. O exame de madureza confere certificado de cursos "ginasial e colegial". A lei não discrimina se êstes graus, que são comuns a todo o ensino médio, se referem ao curso secundário, técnico ou normal.

Como o nome está a indicar, tal exame deve apurar o grau de *maturidade* intelectual do candidato; ora maturidade não é soma de informações, mas assimilação amadurecida, em nível correspondente à faixa etária do postulante, dos objetivos principais que o ensino médio deve proporcionar. Como ponto de partida, cumpre, pois, esclarecer:

a) essência e objetivos dos estudos de 2º grau
b) nível de maturidade neste grau
c) modo de apurar tal maturidade.

## II — ESSÊNCIA E OBJETIVOS DOS ESTUDOS DE 2.º GRAU

Reporto-me aqui literalmente ao que escrevi no Parecer n.º 274/64, a propósito da equivalência em nível médio.

Por longo tempo se discutiu (e ainda se discute) êste tema. De todos os graus de ensino é êste, sem dúvida, o que propicia atualmente as observações mais interessantes e as pesquisas comparativas mais fecundas para os educadores e administradores de escola.

"O conceito do valor do indivíduo e da educação que êle é chamado a receber modificou-se profundamente num período relativamente curto. Em substância, hoje se considera que todo indivíduo tem a necessidade e o direito de acesso ao tipo de estudos qualificados antigamente como 'educação liberal', e de dispor, ao mesmo tempo, da possibilidade de desenvolver certas aptidões profissionais. Êste novo exame dos objetivos da educação se efetuou simultâneamente em vários planos. No plano filosófico, Dewey analisou em *Democracy and Education* a tradicional oposição entre a cultura geral, outrora reservada às classes abastadas, e a formação estritamente profissional, julgada suficiente aos operários; e advertiu que se poderia obter a síntese dêstes dois conceitos por meio de uma educação que fizesse de todos os indivíduos, numa sociedade democrática, ao mesmo tempo homens e trabalhadores.

Na era tecnológica em que vivemos, a evolução dos programas do 2.º grau tem sido em geral orientada para uma integração dos elementos culturais e técnicos, que tinham sido, durante tanto tempo, mantidos separados ou até mesmo ministrados em escolas de tipo diverso. O progresso da automatização exige, em medida crescente, que a especialização repouse sôbre base cultural. Na Europa, no início da era industrial, era possível dar formação profissional a analfabetos; na hora presente é exigida de todos a frequência ao menos a alguns anos de estudo, antes de ingressar em qualquer aprendizado.

O plano da reforma escolar recentemente elaborado na França funda-se na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuam sólida cultura geral, tanto literária como científica. Em mais de um país, a experiência da guerra demonstrou que as pessoas providas de cultura geral adaptavam-se às novas técnicas manuais mais ràpidamente do que os operários cuja formação fôra mais especializada. Ora o ritmo de evolução do mundo moderno tende a acelerar-se, exigindo faculdades de adaptação mais e mais desenvolvidas" (1).

Por êstes motivos, o programa de base obrigatória para as escolas secundárias do mundo inteiro compreende hoje em dia o seguinte currículo : Língua materna e Literatura, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, História e Geografia, ao que se costuma juntar, em medida variável, Música, Desenho e Educação Física. "É um programa, como se vê, de 'humanidades modernas', bem distinto do programa das antigas humanidades que foram, por tanto tempo para os povos europeus, o veículo da cultura" (op. cit., 142).

Estas finalidades estão bem definidas no artigo da lei que se refere ao ensino médio. Define êle, de maneira consisa e feliz, o escopo da educação dêste grau : "A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, *destina-se à formação do adolescente*" (art. 37).

Menos que instruir meramente, compete à escola média formar os jovens para a vida que os espera. Convém lembrar a êste propósito as "Instruções relativas aos programas" de cursos médios na França : "Não cabe ao ensino médio preparar a uma profissão determinada, nem mesmo endereçar os jovens a um ou outro dos grandes caminhos intelectuais em que as atividades humanas se desenvolvem. Êle faz mais e melhor: sua tarefa é de, sem prepará-los a nada, torná-los aptos a tudo; forja nêles, com a diligência e a precaução do

(1) L'Enseignement dans le Monde — VII : Les programmes du second degré : tendences actuelles. UNESCO, 1963.

artista, atento à maravilhosa dificuldade de seu trabalho, o instrumento poderoso e delicado de suas conquistas futuras". (Vial : Culture litteraire et culture scientifique, *in* Encyclopédie Française, t.XV, Education et Instruction, 15'34-10).

## III — NÍVEL DE ESTUDOS DE GRAU MÉDIO

Se estas são as finalidades do ensino médio, quando se pode considerar satisfatória a maturidade neste nível ?

A UNESCO e a Associação Internacional das Universidades acabam de promover um inquérito internacional sôbre os problemas de acesso ao ensino superior. Embora ainda em andamento, alguns resultados já puderam ser apresentados no 'Colloque de Royaumont' em novembro de 1961. Resumo aqui as conclusões .

Os professôres do ensino superior constatam geralmente que a maioria dos estudantes possui um conjunto de conhecimentos disparatados, mal assimilados; carecem de base sólida, particularmente no que se refere aos meios de expressão (expressão oral e escrita, linguagem matemática, língua viva) e a um fundo de cultura comum.

Sob tal ângulo, o ensino médio deve colimar quatro objetivos principais :

*A. A aquisição de conhecimentos de base*

1. *Os meios de expressão*
   a) domínio da língua vernácula, precisão de têrmos, capacidade de expressão oral e escrita,
   b) linguagem matemática, principalmente algébrica, que é ao mesmo tempo um instrumento de análise e uma linguagem comum,
   c) língua viva, como instrumento de comunicação internacional.
2. *Um fundo de cultura comum*
   definido como um *minimum* de conhecimentos necessários e não como a soma de conhecimentos

enciclopédicos, para as disciplinas fundamentais: Literatura, História, Geografia, Ciências Experimentais e Naturais, etc.

B. *A aquisição de métodos de pensamento e de trabalho, e a formação do caráter*

A essa base comum se deve ajuntar um ensinamento mais diversificado, na escolha dos programas e dos métodos, porque mais que um programa de conhecimentos a ensinar, trata-se de desenvolver as aptidões do aluno: formação do raciocínio (Geometria, etc.), da observação e experimentação (Ciências Exatas e Naturais, etc.), da imaginação (Artes, Literatura).

C. *A incorporação do mundo extra-escolar na educação*

Os conhecimentos que o aluno adquire provêm em grande parte do mundo onde êle vive fora da escola; os meios de comunicação de massa desenvolvem atitudes passivas. A educação deve ajudar os alunos a pôr ordem nessa massa de informações, a desenvolver atitudes ativas e críticas, e a tirar proveito de suas inclinações pessoais.

(Note-se, de passagem, como o estudo pessoal, embora assistemático, feito por um adulto, por determinação pessoal, desenvolve melhor estas 'atitudes ativas e críticas' do que o rotineiro estudo em classe. O que perde em ordem e método, ganha em assimilação e em 'aptidão para aprender').

D. *A informação sôbre a vida social e profissional*

A informação sôbre as carreiras é condição essencial à orientação. Esta informação deverá ser dada pelo ensino secundário, que será, dêste modo, mais ligado à vida. Supõe ela não sòmente uma documentação em dia, mas ainda visitas variadas. Poder-se-ia assim lutar contra atitudes tradicionais que estabelecem hierarquia entre matérias

intelectuais e manuais, e dar ao aluno elementos de informação sôbre as diferentes carreiras. Esta função da educação pode ser assegurada em cada uma das disciplinas; representa um aspecto importante da educação cívica.

(Neste setor, que, como se vê, faz parte integrante do nível de estudos de grau médio, o candidato ao exame de madureza costuma estar léguas adiante dos alunos de cursos regulares !)

## IV — MODO DE APURAR MADUREZA

Por outro lado, — continua o estudo da UNESCO — o sistema tradicional de provas e exames, que vem sendo alvo, com justiça, de séria crítica, deve sofrer revisão em todos os níveis, mas principalmente no que se refere aos exames vestibulares (e aos de madureza) de ingresso ao ensino superior. O que atualmente se verifica nestes exames é que não passam de uma rotina de transição entre a escola secundária e a faculdade.

Os vestibulares eliminam anualmente a maior parte dos candidatos. Defeito dos estudantes ? do ensino médio ? do exame ? As faculdades criticam a preparação dada pelo ensino médio e a consideram inadequada e arcaica. As escolas secundárias acusam as faculdades de aplicar normas pouco realistas e de exigir o que devem ensinar; e aos alunos, postos entre dois fogos, só resta constatar que se torna dia a dia mais difícil superar os obstáculos e assimilar o programa que conduz à carreira de sua escolha.

Por êste motivo sugere-se que as provas organizadas para os exames de madureza refujam ao processo tradicional e assumam o caráter de apuração de amadurecimento mental e cultural. Êste grau de maturidade deve corresponder aos dois períodos etários mencionados na lei e aos dois ciclos de ensino secundário a êles correspondentes, de modo que se verifique não apenas o que o candidato sabe, mas também o que está em condições de aprender.

Urge também um entendimento maior entre os vários graus de ensino. Assim a escola média deve preparar o aluno para o curso superior, proporcionando-lhe o que as faculdades reclamam : capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metòdicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprêgo da própria língua e das línguas estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal.

## V — O TEXTO DA LEI

Sob o ângulo legal, o assunto é regido atualmente pelo art. 99 da Lei de Diretrizes e Bases. Eis o artigo :

> "Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância de regime escolar.
>
> Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos".

Cumpre, antes de mais nada, ressaltar que o artigo não inovou substancialmente a matéria; apenas baixou a exigência de idade, de 18 para 16 anos para o exame de ginásio, e de 20 para 19 anos para o exame de colégio (LDB, art. 99; Lei Orgânica, art. 91; Decr. 43.033, de 14.1.1958).

O que aparece como elemento novo é a fixação de prazos: "dois anos, no mínimo, e três no máximo". Considero esta cláusula uma falha inexplicável do legislador. O Executivo tentou remediar vetando o inciso, mas o veto, estranhamente, foi rejeitado.

O remédio legal do exame de madureza se destina a jovens e adultos que, por um motivo ou por outro (e, na maior parte das vêzes, por motivos independentes de sua vontade) já se encontram defasados com relação aos estudos. Por que

agravar-lhes a situação? Se estão preparados e intelectualmente *maduros*, não há por que retardar-lhes o passo com prazos protelatórios. Se não estão preparados e têm compreensíveis dificuldades, não logrando, p.ex., fazer senão um exame por ano, por que impedir-lhes o prosseguimento dos estudos, limitando o prazo a três anos? Pleiteiam êles, por acaso, com tais exames, algum privilégio odioso? Não estatui a Constituição (art. 166) que "a educação é direito de todos"?

Teremos ocasião de voltar a examinar êste inciso à luz dos pareceres do Conselho Federal de Educação. Por ora desejo pôr em relêvo uma consequência do art. 99, que tem sido, mais de uma vez, objeto de dúvida: qualquer pessoa maior de 19 anos pode apresentar-se diretamente ao exame de madureza de nível colegial, sem ter feito o exame (ou curso) correspondente ao 1.º ciclo. É o que se deduz do parágrafo único do artigo em exame:

> "*Nas mesmas condições* permitir-se-á a obtenção do certificado de curso colegial aos maiores de dezenove anos".

Substituindo-se a expressão que acima grifei pelos têrmos correspondentes no corpo do art. 99, teremos a seguinte redação, que é bastante clara:

> "Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso colegial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância de regime escolar".

Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico

E' da essência do exame de madureza ser prestado "sem observância de regime escolar" algum, sem qualquer gradação prévia. Por êste motivo, não se exige antes o exame de 1.º ciclo para, só depois, permitir-se o de 2.º.

## VI — OS PARECERES DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

*A. As disciplinas*

O primeiro parecer do CFE a tratar do assunto foi o de n.º 74/62, publicado com algumas incorreções em Doc. 7,17 e retificado em Doc. 9, 42. Dizia o Parecer: "O exame de madureza confere certificado de conclusão dos cursos 'ginasial e colegial'. Não discrimina a lei se êstes graus se referem ao curso secundário, técnico ou normal; de modo que o exame deve versar sôbre as disciplinas que são *comuns* a todos os cursos 'ginasiais e colegiais'.

O art. 36, parágrafo único, quando permite ao aluno que concluiu a 6.ª série primária o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo de qualquer curso de grau médio, pede-lhe exame apenas das *disciplinas obrigatórias* da 1.ª série" (Documenta 7, pág. 20).

Baseado ainda no fato de que estas disciplinas obrigatórias e comuns a todos os cursos de nível médio englobam os conhecimentos de base e o fundo de cultura comum que a UNESCO, no estudo acima citado, considerara como a essência dos estudos dêste grau, o Parecer concluiu:

> "Nos exames de madureza a que se refere o art. 99 da LDB serão exigidas as cinco disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de ensino, a que se deverá acrescentar, para o exame de madureza de nível colegial, uma língua viva".

Num primeiro momento não faltou quem se preocupasse com esta "redução" de desciplinas. O parecer já o tinha previsto, porquanto acrescentou: "Nem se pense que o reduzido número de disciplinas signifique necessàriamente simplificação no sentido de facilitação. E' mais fácil, através de memorização improvisada e transitória, simular informação do que atravessar vitoriosamente e apuração de autêntica maturidade de conhecimentos".

"É bem verdade — continuava o Parecer — que se poderá dar um tratamento desastrado também ao exame de madureza assim disposto, não apurando o grau de amadurecimento do candidato, mas apenas baixando mais a soma de informações exigidas. Mas bem pouco se pode deduzir dêste argumento *ab abusu*. Talvez apenas o cuidado de, através de bem orientada classificação, selecionar para êste tipo de exame os colégios notòriamente conhecidos por tradição de seriedade e pela capacidade de seu corpo docente, chamado a julgar um exame de exceção". Ao que se poderia acrescentar : que outra disciplina de currículo ginasial além das cinco indicadas, se presta para, por meio dela, apurar-se no candidato maturidade e não informação ou complemento de cultura?

Por fôrça dêste Parecer 74/62, o candidato que fizesse em etapas distintas o exame de madureza de grau ginasial e de grau colegial, deveria repetir no segundo exame as mesmes disciplinas do primeiro, apenas em nível diverso e acrescentar-lhes uma língua viva.

A exigência, com o tempo e a prática, pareceu demasiado rígida. Além disto, se o candidato tivesse cursado regularmente o 2.º ciclo, poderia optar por currículo onde algumas daquelas disciplinas não estavam obrigatòriamente incluídas. Estas considerações levaram o CFE a reformular a solução. O Parecer n.º 260/64 (Doc. 30, 109) modificou profundamente o exame de madureza de nível colegial para os que já tivessem prestado exames das cinco disciplinas obrigatórias, ou porque tivessem cursado regularmente o 1.º ciclo, ou porque tivessem sido aprovados em exames de madureza dêste grau.

Para tais candidatos, no exame de madureza de 2.º ciclo, serão exigidas as seguintes disciplinas: Português, uma língua viva e mais quatro disciplinas escolhidas dentre as obrigatórias, complementares e optativas relacionadas pelo CFE nos currículos apresentados para o 2.º ciclo em Documenta 1, págs. 17 e 19, ou seja, dentre as seguintes: História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Física, Quí-

mica, Biologia, Língua Clássica, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.

Estas modificações tiveram a seguinte redação nas conclusões do Par. n.º 287/64, o qual representa uma espécie de consolidação de todos os pareceres e atos do executivo federal sôbre o assunto e, por êste motivo, foi publicado em separata pela Secretaria do Conselho (Separata n.º 16):

1. "Nos exames de madureza a que se refere o art. 99 da LDB serão exigidas as cinco disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de ensino, a que se deverá acrescentar, para o exame de nível colegial, uma língua viva.
2. Para os candidatos que já tiverem prestado exames das cinco disciplinas supramencionadas, por terem cursado regularmente o 1.º ciclo ou prestado o exame dêste grau, no exame de madureza de 2.º ciclo serão exigidas as seguintes disciplinas: Português, uma língua viva, e quatro disciplinas, escolhidas dentre as obrigatórias, complementares e optativas relacionadas pelo CFE nos currículos apresentados para o 2.º ciclo.
3. Os programas terão a amplitude e o desenvolvimento definidos pelo mesmo Conselho na forma do art. 35, § 2.º. As disciplinas sôbre as quais não se tenha ainda o Conselho pronunciado (complementares e optativas), devem ter a amplitude compatível com os estudos de 2.º ciclo de nível médio" (Documenta 31, pág. 94).

A propósito das disciplinas convém ainda advertir: as cinco disciplinas indicadas pelo Conselho para todos os sistemas de ensino e que são também as do exame de madureza, são as seguintes: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas. Na mesma Indicação se

acrescentava que esta última disciplina, nos currículos que dão maior amplitude aos estudos científicos, *poderia* desdobrar-se em Física, Química e Biologia.

Não há razão que obrigue tal desdobramento nos exames de madureza, a não ser por escolha expressa do candidato, como ficou dito acima. Tais exames, por sua própria natureza, não são prepatórios, mas de apuração de maturidade intelectual. Não têm pois, um enderêço certo; servem de ingresso a qualquer curso superior, não só aos de índole essencialmente científica, mas também aos de natureza clássica ou artística.

Além disso, se o candidato, em vez do exame de madureza, tivesse feito um curso regular de maior amplitude clássica, teria encontrado nos currículos aprovados pelo CFE tais disciplinas englobadas.

No Parecer n.º 287/64 há também a seguinte conclusão, sob o n.º 6:

> "Será permitido também exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial, dando ao aluno nêle aprovado o direito de cursar regularmente a terceira série em colégios de grau médio ou universitários".

Os fundamentos desta conclusão encontram-se no já citado Par. n.º 74/62: "A terceira série colegial tem, na LDB, tôdas as características de um ano propedêutico; criar outras vias de acesso ao ensino superior fora da 3.ª série será, em regra geral, uma aventura de efeitos duvidosos. Por êste motivo se justifica também um exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial".

*B. Os prazos*

Reporto-me, ainda uma vez, ao mencionado Parecer n.º 287/64.

1. *Dois anos, no mínimo* — "O Decr. n.º 51.610-A de 22.1.1963, do Conselho de Ministros, baixado já depois da queda do veto ao art. 99, estabelecia no art. 2.º, § 1.º: "Os

candidatos prestarão os exames parceladamente, em épocas comprendidas no período de dois anos letivos, pelo menos, e de três no máximo". (D.O., 31-janeiro-1963, p. 1065).

Para melhor entender o período mínimo estabelecido para êstes exames, faz-se mister ter presentes duas determinações dêste Conselho:

I — O ano letivo, em cada ano civil, 'será tido como encerrado em 31 de dezembro'. (Indicação, Doc. 1, 1.ª ed., pág. 15).

II — O ano letivo *mínimo* foi estabelecido em cento e cinqüenta (150) dias. (Veja-se, p. ex., o que se decidiu para os cursos noturnos, em Documenta n.º 2, 1.ª ed., p. 43).

Diante das considerações feitas acima e destas resoluções do Conselho, pode-se concluir:

a) o candidato que fêz exame de madureza de algumas disciplinas nos últimos meses de um ano, pode completá-lo em qualquer época do outro ano civil.

b) em qualquer hipótese, cento e cinqüenta (150) dias após as primeiras provas, poderá completar seus exames e obter o certificado de conclusão do curso".

2. *Três anos, no máximo* — Continua o mesmo Parecer: "Como entender-se esta estranha limitação? Vale relembrar aqui o Par. 109/63 (Doc. 14, 48) da Comissão de Legislação e Normas, chamada a opinar sôbre um caso análogo, o do aluno de escola oficial reprovado mais de uma vez. "Em tal hipótese, ficará um aluno (...) impossibilitado de prosseguir nos seus estudos? A resposta perecerá clara e simples, diante do texto da lei (...) A visão desta melancólica realidade há que nos suscitar o imperativo de interpretar-se menos um preceito legal isolado do que todo o sistema educacional, face ao mandamento de que a educação é direito de todos, segundo o art. 166 do Estatuto de 1946'.

Concluiu aquêle parecer que, *tôda a vez que não houver prejuízo de outros alunos* poderá continuar estudando em escolas oficiais o aluno reprovado mais de uma vez, não obstan-

te a letra do artigo 18. E' o que nos parece aplicável também aos exames do art. 99, com relação ao prazo máximo para sua realização".

## VII — CONCLUSÃO

O estudo dêste assunto põe em foco velho problema: que é, afinal, mais importante: que o jovem aprenda, ou que preencha certos requisitos legais de tempo, de freqüência, de programas ?

O aspecto legal dos estudos interessa por certo ao Poder Público e aos sistemas de educação. É uma armadura de exigências que visa evitar distorções e abusos, velando pelos padrões de ensino. No entanto estas normas não devem apresentar-se como valores absolutos; quanto mais se inspirarem em princípios pedagógicos, menos correrão o perigo de asfixiarem o processo vivo da educação.

A prevalência do alemento formal — escrevíamos em artigo recente para Documenta — tem tido desastrosas conseqüências no ensino médio. No afã de "pre-encher" as exigências legais, muitas escolas acabam desvirtuando a finalidade do processo educativo. Põem-se a verificar minuciosamente se há correspondência entre o que a lei exige e o que o colégio dá; procuram compensar a falta de realidade com uma acumulação de aparências e se esquecem de que o importante, o essencial é formar (não, diplomar) os jovens, fornecendo-lhes os elementos culturais e técnicos indispensáveis para a vida.

Se Lavoisier fôsse educador teria completado seu famoso axioma: na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma, *nada se repete*. Na indústria, sim, é que as coisas se reproduzem iguais. Justamente porque a indústria, longe de ser natural, é, por definição, o *artifício*: na imitação, na rapidez da feitura, na seriação cada vez mais numerosa do produto. Tudo nela é moldado em fôrmas rígidas, e a igualdade das peças, rigorosamente testada, se considera como demonstração de técnica perfeita.

A escola, ao invés, bem como todo processo educativo, para ser autêntica, deve ser por excelência natural e espontânea. As crianças não se *constroem, instruem-se;* não devem crescer por justaposição de novas partes, pelo mero acrescentamento de informações predeterminadas, mas de dentro para fora (como insinua a palavra instruir), por processos vivos de intussuscepção. Reagem de maneira diversíssima ante os mesmos estímulos externos. Para usar o velho brocardo da filosofia perene, "tudo o que recebem é recebido à moda de quem o recebe". *Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur.*

A verdadeira influência, já disse alguém, não consiste em modelar por fora o espírito de outrem à nossa imagem, mas em despertar nêle o artista latente que esculpirá do interior uma estátua imprevisível ao nosso pensamento e talvez estranha aos nossos interêsses.

A maneira pela qual se orienta o jovem neste trabalho, as disciplinas e programas, os métodos e processos descem a um segundo plano, ao plano dos meios para alcançar um fim, meios que podem variar indefinidamente de país a país e mesmo dentro de um mesmo país, com a condição de que se equivalham na consecução da finalidade colimada, que é a "formação do adolescente". (LDB, art. 37)

Desde longa data o ensino primário goza desta equivalência, tem liberdade de movimentos para adatar-se à criança, moldando-se ao sabor de seu interêsse, variando de estado a estado e até de escola para escola. Com a Lei de Diretrizes e Bases, que consagra a equivalência em têrmos amplos, parece possível, também no ensino médio, a variedade de estudos com o mesmo valor legal. E como variedade é riqueza, fica-nos a esperança de que esta equivalência favorecerá a consecução de uma educação mais rica a serviço de um adolescente mais liberto de peias inúteis.

"O século XIX foi o século da criança; felizmente há sinais de que no século XX os adolescentes terão a sua vez" (Raymont).

# A Eucaristia e a Pessoa Humana

*Dom Antônio de Almeida Morais Júnior*
**Arcebispo de Niterói**
**Membro das Academias Mineira e Fluminense de Lêtras**

O homem é um ser em busca de plenitude. Não podendo alcançá-la em si mesmo, a procura em alguma coisa exterior a si: para a plenificação da sua vida física, vai auferir os elementos necessários na própria natureza, na terra, através dos elementos da vida vegetal. E a terra que os antigos poetas latinos chamavam a *"magna mater, magna mater frugum"*, lhe ofereceu os seus penosos dons. Basta que o homem estenda as mãos para colhê-los. E quando criança, não podendo alcançar, por si mesmo, êsses maravilhosos frutos, a natureza toma uma das mais doces expressões de amor na figura de mãe e lhe oferece o leite ungido de ternura. E a sua vida física vai se plenificando.

Além da vida física o homem possui uma vida mais alta, mais nobre e mais sublime. E' a vida da inteligência, a vida intelectual. Para crescimento e plenitude dessa vida, o homem tem mister de novos elementos, também mais altos e mais nobres. E vai encontrar êsses elementos na sociedade dos homens cultos, dos homens sábios que procuram desvendar o segrêdo das coisas, na perpétua tentativa de dilacerar as roupagens dos fenômenos, em busca do coração da realidade universal. Nenhum homem pode transformar-se numa ilha isolada, como diz o grande escritor e místico Tomás Merton. Todo homem é a convergência de doutrinas e pensamentos que, por entre êxtases ou amarguras, lhe vêm através dos séculos.

Acima, porém, desta vida intelectual, há uma outra vida mais elevada, mais pura e mais sublime. E' a vida sobrenatural. Aquela que realmente completa a plenitude do homem,

pois, como dizia o grande sábio e cientista Alexis Carrel, o homem só alcança a sua plenitude quando atinge os três ciclos da sua vida: o ciclo da vida física, o ciclo da vida intelectiva e o ciclo da vida mística ou religiosa. Mas para alcançar a plenitude da vida religiosa o homem necessita de uma fonte em que há de haurir os seus preciosos elementos. E essa fonte é a Igreja Católica que Jesus Cristo estruturou em tôda a sua hierarquia e a fêz mensageira da sua vontade eterna, comunicando-lhe o dom precioso dos seus Dogmas para que ela a transmitisse aos homens de tôdas as gerações e de todos os séculos. A Igreja que Jesus Cristo exornou da riqueza extraordinária da graça divina para que, através dos Sacramentos, a comunicasse a tôdas as almas, tornou-as participantes da natureza divina, conforme a expressão ousada e sublime de São Pedro.

Entre os sacramentos, nenhum maior que o Santíssimo Sacramento da Eucaristia que contém o corpo, a alma, o sangue e a divindade de Nosso Senhor Jesus Cristo e que vós acabais de receber na vossa Comunhão Pascal.

Bem sei que é um profundo mistério. Mas como repelir o mistério se êle nos envolve de tôdas as partes com sua estranha e adorável obscuridade? Há mistério no ar que nos circunda; há mistério nos astros que rolam nos céus; há mistério nas órbitas que marcam as estradas diáfanas dos sóis, há mistério na lei da atração universal; há mistério no latejar da semente, há mistério no sangue que palpita nas nossas veias; há mistério na vibração do nosso cérebro; há mistério nessa maravilhosa impressão material que se transfigura na idéia e no pensamento; há mistério na vida que palpita no recesso profundo das células.

Se há mistério no Universo, por que havemos nós de repelir o mistério, na ordem religiosa e sobrenatural, onde a afirmativa do mistério exprime apenas a grandeza da inteli-

gência infinita e ilimitada de Deus em relação à nossa pobre e frágil inteligência? Aliás a própria magnitude do mistério nos deveria inclinar ante a majestade divina. Pois se a nossa inteligência limitada fôsse capaz de apreender e compreender tudo o que compreende a inteligência divina, nós repeliríamos êsse Deus vulgar e pobre. Bem poderíamos repetir as palavras de um grande apologista, quando escreveu: "Não! Eu não poderia crer em um Deus que soubesse apenas o que eu sei. Seria um Deus miserável! Eu não o aceitaria. E' justamente porque Êle me impõe o mistério, isto é, verdades que superam a minha pobre razão; é justamente porque Êle me esmaga com a majestade do mistério que eu o adoro, porque Ele ultrapassa majestosamente os pequeninos vôos de minha pobre sabedoria que eu lhe obedeço!

Há, no Sacramento da Eucaristia, o mistério da transubstanciação, isto é, a mudança da substância do pão e do vinho na substância do Corpo e do Sangue de Cristo. Não há dúvida que aí está um mistério. Mas mistério semelhante está resplandescendo em tôda a natureza. Há transubstanciação dos sais mineirais que as raízes arrancam do solo e, através da fôrça capilar, sobem na seiva que alimenta os troncos, cria o sonho de esperança da folhagem e se abre na policromia das flôres e na riqueza dos frutos. Há transubstanciação nos elementos que a natureza tranfigura nas espigas loiras dos trigais generosos. Há transubstanciação no pão que o homem come e se transforma no sangue das suas veias, na substância cerebral e nervosa dos seus músculos e da sua carne. Há transubstanciação no universo inteiro. E De Broglie, no seu maravilhoso estudo "L'Avenir de la science", num belo estudo de microfísica, nos lembra a possibilidade da transubstanciação dos corpos pelo bombardeamento dos núcleos leves ou pesados. A transubstanciação é um mistério, mas como negar a Deus êsse poder, se a energia vegetativa, se a energia química do estômago do homem, se as

nergias cósmicas conseguem realizar coisa semelhante? Como negá-lo, se o próprio Deus o afirmou, através das palavras solenes do Profeta David: "*Deus, quidquid voluit, fecit, et in coelis, et in terra et in mare et in omnibus abyssis*" — Deus fêz tudo o que desejou no céu, na terra e em todos os abismos!" Deus fêz tudo o que quis. No céu, onde fulguram os astros, na nossa inteligência, onde brilham as estrêlas dos nossos pensamentos. Na terra, onde germinam plantas, e na vossa vontade, onde surgem as nobres aspirações. No mar, onde riquezas imensas rolam nas suas profundezas e no abismo dos nossos corações, onde palpitam sonhos de sobrevivência. Nos abismos onde cruzam os ventos desencontrados e incógnitos e nos abismos da nossa liberdade, onde transparecem as correntes mais inesperadas da nossa própria determinação. Deus fêz tudo o que desejou nos céus, na terra, no mar e nos abismos. A palavra do Real Profeta faz resplandecer a onipotência de Deus. E se Deus é onipotente, quem poderia impor limites à sua realização, se o Filho de Deus feito homem decidiu criar um Sacramento onde Ele estivesse realmente presente, como está no Céu?

Vêde a criação do mistério. Na tarde de Quinta-feira Santa, o Mestre Divino, assentado à Mesa, com os seus Apóstolos, toma um pedaço de pão e pronuncia as misteriosas palavras: "Isto é o meu Corpo". Do mesmo modo, toma o cálice com Vinho e pronuncia a prodigiosa expressão: "Isto é o meu Sangue".

Jesus se inclina e fala! Um dia Deus falou e os céus se desdobraram na sua harmonia e beleza. Um dia Deus falou e a terra se equilibrou no eixo imenso. Um dia Deus falou e os oceanos rugiram à beira dos continentes. Um dia Deus falou e as montanhas se ergueram e as torrentes deceram das encostas para as planuras. Um dia Deus falou e surgiram todos os pássaros e animais. Um dia Deus falou e o homem surgiu belo como a primeira aurora que iluminou os horizontes.

Agora Deus está falando... E não são novos céus, nem novas terras, nem novas montanhas, nem novas torrentes, nem novos seres... Mas é o pão, é o vinho que se transubstanciam no seu Corpo adorável e no seu Sangue sagrado!

E se atentardes bem para o mistério eucarístico, tereis na própria fragilidade da hóstia consagrada a confirmação da presença de Deus. Na verdade, quando os homens querem construir alguma coisa que vença os atritos do tempo, que ultrapasse os limites da duração humana e permaneça através dos séculos, êles lançam mão do que há de mais resistente, forte e duradouro. Êles lançam mão do granito, do mármore, do bronze. Mas para o mistério da Eucaristia, Jesus toma o que há de mais frágil e pobre: um pedaço de pão e um pouco de vinho! Se matéria tão simples e tão pobre consegue vencer as perseguições e os ódios dos tiranos e ultrapassa 20 séculos de história, é porque ali, sob os acidentes do pão e do vinho está a presença real daquele que é o Senhor do templo e da história — o Filho de Deus feito Homem! Jesus Cristo que dissera "Eu estarei convosco todos os dias até a consumação dos séculos".

Eis, meus queridos jovens, o mistério eucarístico, eis o Deus que recebestes, hoje, no vosso coração.

Alguns ainda não realizaram a sua comunhão. Para êsses eu gostaria de lembrar o episódio de M. de Sauzais que Mons. Besson relembra em um apêndice de sua bela obra "L'Homme - Dieu", em resposta à "Vida de Jesus" do leviano beletrista Rénan. Conta Mons. Besson que Sauzais fôra autorizado a rever os arquivos da Revolução francesa.

No meio daqueles papéis amarelecidos e carcomidos pelo tempo e pela traça, encontrou hóstias consagradas como provas de processos que levaram inúmeros sacerdotes ao martírio. Mas no meio daqueles papéis envelhecidos e quase destruídos, as hóstias consagradas guardavam a mesma pureza, a mesma brancura imaculada, como se houvessem sido

colocadas ali, naquele momento. M. de Sauzais calculou o tempo... 70 anos! Emocionado até as lágrimas, exclamou: Não ! Não é possível que nessas hóstias esteja apenas um pedaço de pão! 70 anos transformam hipóteses e pensamento dos homens e envelhecem os monumentos da terra. E estas hóstias estão puras, límpidas e imaculadas! Ah! Deus está aqui". E dobrados os joelhos, Sauzais exclamava: 70 anos, ó meu Deus, vós me esperáveis! Eis me aqui a vossos pés!"

Ah! Jesus, o suave Senhor da misericórdia e do perdão, nos espera! Não tardeis, meus queridos jovens ausentes da Mesa Eucarística, para que, em breve possais misturar as vossas vozes comovidas às vozes exultantes dos vossos Irmãos de esperança e de ideal.

Meus caros jovens estudantes do Colégio Pedro II, que a Hóstia Santa, que hoje recebestes, brilhe como plenilúnio de bênçãos e de amor nos horizontes do vosso futuro.

Nas horas de trevas, Jesus Sacramentado será a vossa luz; nas horas de fragilidade, será a vossa fôrça; nas horas de claudicações, será a vossa certeza; nas horas de indecisões, será a vossa afirmação; nas horas de angústias, o vosso amparo; nas horas de dor, será o vosso bálsamo, para ser no Céu a vossa eterna recompensa: *"Ego ero merces vestra magna nimis!"*

LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# A Influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sôbre o Desenvolvimento do Ensino Superior

*Raymundo Moniz de Aragão*
Diretor do Ensino Superior - MEC

Promulgada a Constituição Federal, em 1964, era lícito esperar fôsse, em curto prazo, votada e sancionada a Lei complementar destinada a definir e fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Todavia, havendo acolhido, no art. 167, o preceito eclético segundo o qual "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, *respeitadas as leis que o regulem*", introduziu o constituinte na matéria a ser discutida pelo legislador ordinário o elemento para uma controvérsia polêmica entre os que, obedientes a filosofias opostas, pretendiam, através da legislação complementar, fazer inclinar a balança em favor do predomínio da influência estatal na educação, uns, da família e da iniciativa privada, os outros.

O resultado foi que tardou a Lei de Diretrizes e Bases e, quando promulgada, marcavam-na fraturas no plano doutrinário e falta de inspiração e amplitude na definição de objetivos e meios de ação. Ainda assim, numa apreciação global, em confronto com a legislação anterior, as vantagens que decorreram, para a expansão e o aperfeiçoamento do ensino superior, excedem ao que nela se conservou tímido e contraditório, em função da política de transação que se tornou inevitável observar, para lhe assegurar a tramitação nas casas do Congresso.

Exemplos frisantes dessa dubiedade e timidez do legislador encontram-se no trato que deu, por exemplo, ao problema fundamentalíssimo da autonomia universitária. Aí, enquan-

to no art. 80, assegurava às Universidades autonomia didática e administrativa, no art. 76 remetia, nos estabelecimentos oficiais, a nomeação do diretor à escolha do Presidente da República. Mas, a matéria adquire maior gravidade e cresce a decepção, quando se considera a posição que adotou na conceituação da *autonomia, em si,* e na extensão que lhe fixou.

Escrevi, em 1959, a propósito da legislação vigente à época (Decreto-Lei n.º 8.393/45):

"Assim, na forma ampla, literal da lei — que nunca se logra na sua aplicação — os requisitos que compõem a autonomia requerida pela Universidade transmutaram-se;

— a autonomia cultural tornou-se autonomia didática;

— a autonomia política passou à administrativa;

— a autonomia econômica à, apenas, financeira...

"Ora, sem autonomia econômia, diz Amoroso Lima, a autonomia universitária é um mito". E, reportando-me à contingência da Universidade pleitear e receber auxílio governamental: "Mesmo nessa forma atenuada de dependência, a autonomia compromete-se: se quem paga manda, quem pede tem que agradar..." Prossegui, adiante:

"Talvez a maior lesão à autonomia universitária venha, ainda assim, do Poder Legislativo. E' um velho hábito nosso, o de legislar sôbre a educação nos mais mínimos detalhes, como se a lei pudesse regular o que é de ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que a ministram". E, após referir-me a pronunciamento, em tudo concordante, do Dr. Anísio Teixeira:

"Com esta fúria legisferante, desaparece a autonomia didática, pois currículos, processos de ensinar e apurar o seu rendimento, datas de exames, etc., ficam rìgidamente fixados em dispositivos que não podem atender às particularidades e guardar a flexibilidade que o mecanismo do ensino apresenta e exibe.

"A autonomia administrativa perde-se no conflíto das leis gerais com os dispositivos particulares, requeridos para regular os processos específicos da vida universitária. Assim, o tratamento dipensado aos professôres tende a tranformá-los em burocratas do ensino e a estabilidade concedida em funções que carecem da confiança, entretém dissenções e cria a legião dos auxíliares transferidos, inadaptados ou, apenas, omissos.

"Ùltimamente, até a feitura do orçamento — contrariando-se o princípio estatutário que determina revista a subvenção, forma de dotação global — vem sendo tumultuada pelo Congresso, mediante destinações especiais, na lei de meios, de recursos, mesmo para determinadas cadeiras, de forma que suprime a autonomia fianaceira da Universidade e consagra o prestígio e o individualismo diligente de alguns mestres...". E concluí:

"Curiosamente, o legislador, que nos submerge na avalanche de sua produção de leis adjetivas, não nos deu, quartoze anos decorridos da promulgação da Carta Constitucional, a grande lei substantiva, a lei de diretrizes e bases da educação nacional".

Promulgada em 20 de dezembro de 1961 a Lei n.º 4.024, dir-se-á que o legislador atendeu ao reclamo por uma lei básica, complementar aos preceitos constitucionais sôbre a educação. Não, porém, quanto às exigências apontadas, como indissociáveis de uma autêntica e efetiva autonomia universitária. Veja-se que o art. 80 da L. D. B. a preceitua pela mesma forma que a legislação anterior, acerbamente criticada por nós.

Se é real que a autonomia didática se robusteceu com a transferência, ao Conselho Federal de Educação, de atribuições normativas que o legislador antes se atribuída, menos certo não é que a autonomia administrativa continua jugulada por uma legislação geral, inadequada e minudente, e a autonomia financeira a ser violada nos orçamentos analíticos que o Congresso se permite elaborar(*).

---

* A promulgação, posterior, do Estatuto do Magistério Superior (Lei n.º 4.881 A/65) atenuou acentuadamente os inconvenientes referidos nesta palestra, quanto à autonomia administrativa.

Também rasteiro se manteve o legislador, ao conceituar no art. 79: "As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior".

E a nossa crítica foi-lhe, neste ponto, antecipada, no que escrevemos a propósito da legislação precedente, cuja concepção acanhada do que seja uma Universidade, reproduziu.

Dissemos:

"As universidades brasileiras acusam um vício de estrutura, verdadeiro pecado original, que lhes foi transmitido pelo pelo Decreto n.º 19.851/31, o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, quando lhes prescreveu, em dispositivo infeliz, a constituição mediante o agrupamento de "unidades escolares", paralelas, mas não interdependentes".

"Êste tipo de organização federativa, inorgânica, acarreta, desde logo, graves implicâncias: material dividido e pessoal multiplicado — em ambos os casos com prejuízo da produtividade — entre cadeiras idênticas existentes nas diversas unidades.

"O maior prejuizo, todavia, está na dificuldade que suscita à convivência comunitária, integrada e essencial, de seus estudantes e professôres". Ela não se opõe, explìcitamente, a tal convivência, mas, em razão da influência impressentida e constante, de uma rotina de trabalho que não supõe qualquer articulação entre as escolas auto-suficientes e os alunos das diversas unidades, exerce uma ação dissociativa contra a qual pouco podem contatos deliberadamente procurados ou a ação agregadora de uma administração superior comum, representada no Reitor e no Conselho Universitário. Êsse tipo de organização, primeiro prescrita no Art. 5.º do Decreto n.º 19.851/31 e reproduzido — quase diria consagrado — no Art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases, decorre de uma interpretação

estreita e equívoca das finalidades reais da Universidade, tida como sendo uma instituição votada apenas à formação profissional. Fôra assim, bastariam escolas isoladas sem a necessidade de se complicarem a estrutura e o funcionamento, com a superposição de uma cúpula meramente administrativa.

A verdade é, porém, que à Universidade assistem outros encargos, menos explícitos, mas não menos próprios: o ensino de pós-graduação (aperfeiçoamento e especialização profissional), a pesquisa científica e tecnológica, a difusão da cultura e, finalmente, aquilo que lhe é precípuo e a faz insubstituível como instituição educacional — a influência, como ambiente, condicionadora de hábitos de pensar e sentir.

É o meio peculiar, a nutrir e a conformar o "universitário", que, como ensina Newman, se gera no trabalho em comum de homens inicialmente preocupados com as suas próprias pesquisas e estudos, eventualmente até rivais, mas que são levados, pela convivência e pela preocupação da harmonia comunitária, sob a influência da tradição, a ajustarem as suas exigências e relações, e a aprenderem, sem esfôrço, a respeitarem-se, consultarem-se e auxiliarem-se uns aos outros. Cria-se, assim, uma pura atmosfera de pensamento, que o estudante também respira. Nela, aproveita de uma influência global que transcende dos professôres individualmente, é levado a interessar-se por matérias e assuntos fora dos limites estritos dos seus estudos formais, aprende as grandes linhas e a hierarquia dos conhecimentos, impregna-se de uma tradição de solidariedade, moderação, tolerância, honestidade e justiça. E êsse é, segundo o grande humanista, o principal mérito de uma Universidade, ao formar os seus alunos.

O êrro fundamental de concepção, que acabamos de analisar e que emprestou à Universidade no Brasil um vício fundamental de estruturação, tem-se procurado reparar, mediante a construção das "Cidades Universitárias". Solução sugerida pelo "campus" das universidades americanas, sur-

preendeu e copiou-lhe a forma, não o espírito. E não remediou o que se propôs corrigir. Dissemos, a propósito, nos idos de 1959:

"Àqueles inconvenientes tem-se procurado aplicar corretivos, mais ou menos frutuosos, na forma simplória que consiste, de um lado, em aproximar materialmente as escolas e, por outro em agrupar, dentro delas, as cadeiras afins, em departamento,".

Assim, multiplicam-se as construções de "cidades universitárias", visando a pôr em convizinhança as escolas, solução que não conta a seu passivo, maiores desvantagens, mas que não constitui remédio ao mal apontado, pela mesma razão segundo a qual a continuidade de uma formação coralina não a torna um organismo. Providência adotada no plano material, assegura "contigüidade", mas não, ainda, o espírito de "comunidade", que subentende vida interdependente, verdadeira parabiose entre as escolas, e não apenas proximidade e alinhamento.

A prevenção dos inconvenientes apontados - segregação das comunidades escolares, multiplicação de pessoal e fracionamento do material entre cadeiras indênticas - encontra-se na integração do ensino básico, pré-profissional, a ser ministrado por "Institutos".

Escrevemos, naquele ano:

"Individualizados pela natureza, não pela finalidade das atividades (de ensino e pesquisa) a exercer, como é régra nos organismos diferenciados, onde os órgão se acordam à natureza da função, não ao uso que delas é feito, os cursos de formação, como as demais atribuições, passam a ser atendidos pela combinação criteriosa e harmônica, e ao mesmo tempo solidarizante e sinérgica, da ação dos institutos. Com a adoção desta estrutura logra-se, de imediato, concentração dos recursos materiais e humanos requeridos por tarefas específicas; maior rendimento da pesquisa, pela contribuição de equipes mais numerosas e diversificadas; maior comunicabi-

lidade entre os professôres aproximados pelo traço comum da atividade; contatos facilitados entre alunos que se dirigem a profissões diversas, mas freqüentam uma disciplina comum. Criam-se, destarte, os tributos de "unidade" e "comunidade", nada menos que dois dos três que definem, segundo Amoroso Lima, o espírito universitário.

Foi esta, em essência, orientação adotada, posteriormente, na estruturação da Universidade de Brasília. Os seus benéficos resultados foram, porém, comprometidos e a experiência malogrou-se porque, os incumbidos de a realizar, a entremearam de objetivos políticos e ideológicos.

No parágrafo 1.º, do mesmo art. 79, a incompreensão do verdadeiro sentido da Universidade, manifesta-se novamente, agora na tolerância, a bem dizer estimulante, com a "criação de universidades rurais e outras, de objetivos especializados". E' o contrasenso e a impossibilidade de particularizar-se o que é de ser universal. Entretanto, o insucesso está antecipadamente assegurado, no malogro das várias "universidades rurais" que, com baixa produtividade e sem ímpeto de crescimento, contrastam, no cenário brasileiro atual, a segurança e a expansão da "Universidade", sem adjetivações.

Mas, infeliz ao conceituá-la e prescrever-lhe a forma de estruturar-se, reabilita-se o legislador da Lei de Diretrizes e Bases quando aponta, no art. 66, os objetivos do ensino superior. E' de aplaudir-se a inserção, entre êstes, e com procedência, que desejamos crer proposital, da pesquisa.

E' realmente a pesquisa atributo essencial da Universidade, e meio, o mais adequado, de ministração do ensino superior. Realmente, o ensino, a êsse nível, caracteriza-se pela busca da verdade, de iniciativa própria, pelo estudante, a que o professor estimula, orienta e assiste. É, assim, segundo Uquart, "feito muito mais de perguntas que de respostas". Por outro lado, é o meio mais adequado a prevenir que o professor "critalize" e se torne rotineiro, desatento e infenso ao progresso científico e cultural.

Entre nós, porém, até bem pouco tempo, estêve relegada, à cogitação de alguns poucos professôres, olhados com tolerância, como idealistas excêntricos. Entretanto, Sloman, à semelhança de inúmeros outros estudiosos da questão, acentua ser a pesquisa a função essencial da Universidade e a única sem a qual esta não se compreende.

Nessa linha, toma posição Carlos Chagas, ao conceituar, no propósito talvez deliberado de chocar a opinião acanhada do nosso meio educacional, que "a universidade é uma instituição que pesquisa; porque pesquisa, ensina; e porque ensina confere graus" .

Aplaudindo o legislador, só nos fica o receio, dado o que conhecemos do entusiasmo às vêzes menos refletido, do brasileiro, pelas "descobertas", de que sejamos arrastados ao exagêro de, na nova paixão pela pesquisa, esquecermo-nos de ensinar...

Pelo número de "congressos internacionais" que atualmente se realizam no Brasil, tornado de momento para outro a Meca de turismo científico, irressistivelmente atraído, ao que parece, pela arquitetura de Brasília, e à vista da revoada do nossos pesquisadores, muitas vêzes com o rótulo em tinta fresca, ainda por secar, em demanda inquieta e constante dos centros universitários exóticos, acode-nos a reflexão, colhida alhures, de que "figura tão triste quanto a do professor fossilizado, paroquial, é a do pesquisador que só sente bem no aeroporto".

No art. 69, o legislador faz-se sutil, a não dizer mistérioso. Ao enunciar os cursos que podem ministrar os estabelecimentos de ensino superior, destaca, sem definir, em face dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e quaisquer outros, os de "pos-graduação". Que cursos são êsses, não diz, embora abunde no óbvio, ao preceituar que serão abertos à matrícula de graduados.

Queremos acreditar, até porque a interpretação é vantajosa, que o legislador teve em mente, ao destacá-los, cursos visando, preferentemente, ao alargamento e à aprofundação

dos conhecimentos de graduados, tendo por objetivo a preparação de docente de nível superior e de pesquisadores. A interpretação não é forçada e, como disse, é vantajosa, pois ao tempo que a preparação de professôres para os cursos primário e médio faz-se no nível imediatamente acima, para o ensino superior há que cuidar, êle próprio, de formar os docentes de que carece. E êstes já não podem mais, em face da expansão viva e constante do ensino universitàrio, continuar a ser preparados pelo método do ajustamento individual à função, atráves do seu exercício. Por outro lado, a formação de pesquisadores exige base de conhecimentos mais ampla e sólida que a oferecida pelos cursos de graduação. Isto sem esquecer, que no pesquisador há um componente inato, de curiosidade e imaginação, insubstituível.

Cremos, pois, que os cursos de "pós-graduação", que o legislador deixou indefinidos, sejam equivalentes aos que, no sistema norte-americano de educação, conduzem aos graus de "mestre" e "doutor". Sendo assim, ou assim entendido, o dispositivo terá fecunda influência na expansão rápida e sem abaixamento de nível do ensino superior, tal como requer o processo de desenvolvimento do país, uma vez que ao aumento de alunos, precederá o aumento de professôres, adequadamente preparados.

Duas severas fraturas comprometem a integridade do sistema educacional brasileiro, marcando de dificuldades a transição do aluno, do nível primário ao médio e dêste ao superior. A prova de admissão ao ginásio e os concursos de habilitação aos cursos universitários, com índices elevadíssimos de reprovação, constituem-se em sepultura de justas aspirações por uma educação mais elevada, ao tempo que instilam nos apro-

vados a falsa idéia de que, uma vez transposto obstáculo tão temível, o período de esfôrço terminou e é só deixar o tempo correr, para alcançar a diplomação.

Por isso, e com razão, tem sido aplaudido o dispositivo constante do § 3.º, do art. 79, que autoriza as Universidades a manterem colégios universitários. Êstes são vistos como propícios à minimização do degrau de acesso ao ensino superior, ao tempo que contribuem para a extensão do secundário, em verdade o gargalo que constringe o fluxo das gerações estudantis.

Ao nosso ver, outra, e mais importante vantagem poderia ser levada a crédito do Colégio Universitário: — permitir que o último ano do ciclo colegial seja ministrado de forma adequada à área de conhecimento em que se coloca o curso de nível superior visado pelo estudante. Isto sem excluir, antes complementando a assistência ao estudante no tranze de fazer a sua opção profissional.

Já menos feliz, embora revestida de colorido igualitário, é a prescrição de que não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio. Tal dispositivo pode comprometer o trabalho de orientação profissional que os colégios universitários são chamados, na primeira hora, a exercerem, quando a simples exigência de uma prova de seleção para matricula nêles, asseguraria o preceito democrático da igualdade de oportunidade a todos.

Os exames de habilitação aos cursos universitários, exigidos na letra *a*, do art. 63, em razão da possibilidade de ser a demanda superior às vagas oferecidas à matrícula inicial, tem-se constituído em mal necessário, cujas conseqüências

desvantajosas incidem, de forma mais opressiva sôbre os menos favorecidos da fortuna. Difícil o concurso, os que têm maioria recursos acabam por vencê-lo em uma segunda ou terceira tentativa, enquanto os demais abandonam os estudos, em busca de trabalho remunerador.

Por êsse motivo e, também, por constituir *"handcap"* a necessidade de trabalhar e estudar a um tempo, é preciso dar realidade efetiva, e não aplaudir apenas, ao disposto nos arts. 83 e 94, que dispõem sôbre a gratuidade do ensino superior nos estabelecimentos federais e prescrevem a concessão de bolsas aos estudantes carentes de recursos.

Êstes artigos são a conseqüência dos preceitos constitucionais contidos no item II, do art. 168 e no art. 169, da Constituição Federal, e refletem a consciência de que a educação é um direito de todo o indivíduo e que tornar efetivo êsse direito é dever do Estado.

A desobediência ao preceito da gratuidade do ensino superior *para os que carecem de recursos*, na forma da gratuidade indiscriminada, tem resultado, na prática, em prejuizo aos mais pobres, pois sendo as despesas *per capita* com o ensino superior elevados e limitados os recursos oficiais para e educação, um aluno que poderia pagar e o não faz estará contribuindo para limitar o número de vagas e, em conseqüência, através do vestibular necessariàmente severo, para reduzir as chances de um colega sem recursos. E' preciso corrigir o equívoco demagógico e repôr a lei na sua integridade e sabedoria.

Matéria afim contem-se no art. 18, que determina seja recusada e matrícula nos estabelecimentos de ensino médio ou superior, oficiais, ao aluno reprovado mais de uma vez

em qualquer série ou conjunto de disciplinas. E' a prevenção do "estudante profissional", fruto ainda da gratuidade indiscriminada do ensino superior, desinteressado dos estudos mas apegado aos privilégios concedidos, por forma emoliente do caráter, aos estudantes: abatimento nas casas de espetáculo, alimentação gratuita, etc. Tudo e, ainda o direito de não estudar e não trabalhar...

Uma vez que estamos considerando aspectos moralisadores do ensino, objetos de cogitação do legislador da Lei de Diretrizes e Bases, é de ser referida a exigência de freqüência a aulas e exercícios, e de execução do progama da espectiva cadeira, pelo professor e alunos, sob pena de sanções severíssimas. São preceitos que se encontram incluídos no art. 73 e seu parágrafo, o nos parágrafos 2.º e 3.º do art. 71, e que se destinam a ter efeito salutar, estimulante dos disciplicêntes e omissos, do ensino.

O tempo que nos foi reservado toca ao fim, mas se faz necessário ao menos um aceno, à importantíssima matéria sôbre que versa o art. 92. Aí se estatuem obrigações à União, Estados e Municípios, de aplicação de percentagens mínimas de suas receitas de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. É norma salutar que reproduz preceito constitucional (art. 169) de longa data acolhido, eis que figura também em cartas anteriores à Constituição Federal de 1945, em relação à qual apenas se deve temer a desobediência por parte de governantes, desatentos à alta prioridade dos assuntos de educação, no rol dos encargos públicos.

Dispondo o § 1.º desse art. 92, que o Conselho Federal de Educação elaborará o Plano Nacional de Educação, terminamos com palavras proferidas, sôbre êsse assunto de signi-

ficação transcendente, perante a 1.ª Conferência Nacional de Educação, reunida em Brasília, em 31 de março de 1965:

"Os planos de educação pressupõem uma política educacional pré-estabelecida. Constituindo a educação um problema cujas soluções repercutem sôbre a própria nacionalidade, que se presume eterna, as definições da política educativa transcendem à momentaneidade dos governos e serão autênticas apenas quando — sôbre-pairando às influências filosóficas, às tendências políticas, às preferências técnicas — se inspirem nas raízes culturais do povo, reflitam as suas aspirações e atendam às suas necessidades de segurança e bem-estar.

Eis porque o planejamento democrático da educação no sentido de se lhe definirem as metas e a hierarquização de prioridade, é de ser conferido a órgãos colegiados, de composição representativa dos diversos setores educacionais e das várias correntes filosóficas e técnicas, órgãos êsses únicos capazes de captar, compreender e traduzir as resssonâncias das aspirações do povo em medidas adequadas à colimação dos autênticos interêsses do cidadão, harmonizados aos da Pátria e da Humanidades.

Impõe-se que o planejamento seja concebido dentro da contextura do programa do Govêrno, afim de que o processo educativo possa corresponder ao papel que está destinado a representar no desenvolvimento nacional. Mas, como recomenda a XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública (1963), "o princípio da interdependência da expansão

educacional com a econômica e a social, não pode elidir o fato de que a educação deve manter o seu caráter próprio e específico, que é o de prover a formação da personalidade humana e alcançar o desenvolvimento harmonioso de suas aptidões físicas, intelectuais e normais".

*

* *

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# O Ensino da História Humana no Lawrenceville School

*John J. Reydel*
Professor em Lawrenceville - New Jersey

1. *Matérias* — As matérias para o ano letivo são entregues a cada estudante no início do ano acadêmico. O resultado abrange o roteiro semanal dos temas principais, da cartografia, dos discursos, do procedimento quanto às teses, as datas dos exmes, as matérias exigidas para o preparatório, e uma bibliografia sôbre as épocas mestras na história dos Estados Unidos. Tudo isso visa a proporcionar ao aluno um conhecimento da natureza e da espécie das matérias que compõem o curso e lhe fornecerá uma orientação geral quanto ao conhecimento das matérias principais do mesmo.

2. *Técnicas de Ensino* — Caberá aos alunos desempenharem uma tarefa específica, cada dia. O procedimento mais característico, dentro da sala de aula, seria o tratamento geral das concepções principais da tarefa a ser executada, pela elaboração da mesma em conjunto; em parte, através de discurso proferido pelo professor e, ou em parte, pela discussão que fôr empreendida com os alunos. Apesar de haver diversas maneiras de incentivar discussões nas salas de aulas, uma das mais conhecidas gira em tôrno da análise das diversas interpretações que se dão a qualquer acontecimento histórico que dê margem a diversas opiniões. De vez em quando divide-se a classe em duas ou três partes, cada qual defendendo um ponto de vista, dando assim origem às discussões.

Nas nossas salas de aulas existem os mapas e os quadros de avisos, que são usados para a disseminação de informações sôbre o assunto em discussão. A classe, de mais ou menos quinze alunos, fica sentada em volta de uma mesa espaçosa, face a face, assim estimulando a desejada participação oral dos alunos. O professor senta à mesa, a fim de orientar as discussões.

Existem quadros-negros nas salas de aulas, os quais o professor pode empregar para esclarecer certos conceitos, ou para resumir os assuntos abordados durante a aula em questão. Quando o instrutor escrever algo no quadro-negro o estudante logo percebe que pelo que fica escrito, terá que responder.

3. *Objetivos* — Dá-se muito valor às discussões na sala de aula, porque isso traz a participação, não só mental, como verbal do aluno. Dessa maneira esperamos desenvolver a capacidade de lidar com assuntos importantes, através das faculdades analíticas. Esperamos que o estudante aprenda a ler criteriosamente, vale dizer, somos de opinião que o aluno deveria procurar dar valor aos fatos e interpretar os mesmos, assim chegando às conclusões abalizadas, que não sejam meros preconceitos. Na leitura que se passa, esperamos ressaltar a necessidade de realmente compreender o significado de um parágrafo, para que o estudante possa distinguir entre aquilo que é pertinente e o que não é. Nas discussões nas salas de aulas e durante as provas de composição, ambicionamos desenvolver a capacidade do estudante, de ordenar as suas idéias e os fatos de tal maneira

que possam fortalecer o argumento que apresentam e, portanto, saber distinguir entre o que é erudição legítima e o que é a superficial. Por conseguinte, através dos nossos métodos de apresentação, esperamos criar a noção de que a história humana é uma coisa viva, dinâmica, complexa, e repleta de significado. O nosso tratamento é severo quando se manifestam as generalizações loquazes e os fatos inconseqüentes, durante as provas ou as discussões. Almejamos vincular o fato à idéia. Esforçamo-nos a obstar o aluno a aprender de cor. O nosso fito é transmitir a maneira de pensar e não, principalmente, o que se deve pensar. Entretanto, reconhecer que os fatos devem ser dominados, antes que possa interpretá-los, com qualquer êxito.

Nos nossos cursos, estamos propensos a ressaltar o aspecto político, mas, também, examinamos o lado do desenvolvimento econômico, o sociológico, intelectual e diplomático, onde nos parece terem exercido qualquer influência sôbre os acontecimentos. Lança-se mão do emprêgo de mapas, a fim de indicar o papel desempenhado pela geografia no desenrolar da história humana.

4. *Material Escolar e Horários* — No nosso curso de História humana, nos Estados Unidos, empregamos um livro escolar encadernado e mais alguns de capa fina. Paralelamente, existe bastante leitura dos livros que se encontram em nossa biblioteca. Na aula, cinco vêzes por semana, a duração de cada qual sendo de quarenta e cinco miuntos. A leitura que se passa como dever, equivale a mais ou menos um período e meio de aula (pouco mais de uma hora). Os

alunos devem fazer as suas anotações num caderno de fôlhas soltas. Para cada aula faz-se menção da data e da matéria discutida. As anotações feitas pelos alunos, geralmente, compõem-se de maiores comentários sôbre o assunto em foco, ou então representam um resumo daquele já discutido. Deve-se também empregar o caderno para deixar por escrito aquilo que se extraiu dos livros da biblioteca; portanto, o aluno deveria ter em mãos um resumo bem organizado, sôbre as aulas, que poderia lhe servir na ocasião dos exames ou das provas.

Geralmente, nos outros cursos, em que não há História Humana dos Estados Unidos, cabe aos alunos apresentarem pequenos estudos, ou as suas apreciações de certos livros. Essas apreciações são constantemente discutidas na sala de aula, dentro do conteúdo geral da matéria. A natureza da apreciação é geralmente assunto que se determina durante uma reunião entre o professor e os estudantes. No caso da história humana dos Estados Unidos, exige-se uma tese de certo grau. Mesmo nesse caso, o assunto ficará regulamentado, por ter havido uma seqüência de reuniões entre o professor e os alunos.

5. *O Procedimento das Provas* — As nossas provas geralmente se compõem de um ponto só, que é uma composição, a confecção da qual abrangerá todos os quarenta e cinco minutos da aula. Às vêzes a prova consiste em dois pontos menos extensos, e fazem-se mesmo pequenas perguntas (êsse procedimento é típico nas classes mais elementares). As nossas provas totalizam mais ou menos o equivalente de um período completo durante cada duas ou três semanas. O próprio ins-

trutor prepara as provas. No meio e no fim de cada ano letivo prestam-se exames, cuja duração é de duas horas. Êsses exames pesam muito na contagem total para o ano. Os nossos graus vão desde reprovado (abaixo de 60 pontos), a aprovado com distinção (acima de 80 pontos), a aprovado com alta distinção (acima de 90 pontos). O aluno também poderá estar sujeito a um interrogatório de dez a quinze minutos, sôbre o dever passado, ficando isso a critério do professor. Êsse interrogatório emprega-se de costume com o intuito de localizar os pontos mais fracos de um indivíduo, ou para salientar qualquer ponto mais sutil no trabalho que se faz.

Aquêles pontos nas provas que abrangem o período inteiro, freqüentemente exigem que o aluno examine os dois lados da questão, ou então que discurse sôbre um conceito de maior importância, a fim de demonstrar o grau do efeito que exerce sôbre a história humana, dentro de cada época da mesma. O significado das frases "explique", "discurse", "qual o efeito", é explicado no início do ano, para que o estudante não se confunda ao deparar com as mesmas nas provas ou exames.

6. *A Disposição das Classes* — Com exceção dos alunos que passam com distinção (mérito), tôdas as nossas classes consistem em grupos heterogêneos. Aquêles alunos que se distinguiram são os mesmos cujo desempenho, nas aulas anteriores da história humana, fôra de destaque, cujo interêsse pela história humana merece que se lhes proporcione um tratamento especial. As diferenças principais entre os eméritos e os outros, dentro das classes de história humana dos Estados Unidos, são as seguintes:

1. Dos alunos eméritos, exige-se uma tese de 10.000 palavras, enquanto dos outros basta uma tese de 3.000 palavras;

2) O âmbito da leitura é de maior alcance e penetra-se mais no caso dos eméritos;

3) As discussões nas salas de aulas são propensas à maior sofisticação, no caso dos alunos eméritos.

☆☆☆

LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# Programa para o Ensino da História Humana no Lawrenceville School

*John J. Reydel*
Professor no Lawrenceville School

Consiste nos oito cursos abaixo relacionados, cujo ensino começa na oitava série e termina na décima segunda

1. *História da Grécia* — Curso elementar, porém completo sôbre a história da Grécia antiga, e sua cultura. E' ministrado na oitava série. O objetivo é propiciar ao estudante instrução cuidadosa sôbre o histórico progresso dos antigos gregos.

(Aulas: 2 não preparadas e 2 preparadas por semana)

2. *História Romana* — Um curso sôbre a ascenção e a queda da civilização romana, vista através dos olhos dos próprios historiadores romanos, como também daqueles de data mais recente. É ministrada ao nível da nona série. As finalidades do curso vão, no entanto, muito além da mera cronologia histórica. São elas as seguintes:

(1) proporcionar ao aluno o ensino cuidadoso das obras históricas e do emprêgo da linguagem e do vocabulário histórico;

(2) transmitir ao estudante a noção romântica da história humana;

(3) desenvolver as aptidões analíticas, apropriadas ao grau, e empregá-las tanto na linguagem oral como na escrita;

(4) ensinar ao aluno a empregar as lições do passado no seu julgamento do mundo de hoje.

Quanto à matéria, ressaltar-se-ão assuntos segundo evolução do estado político romano, a religião, e a vitória do Cristianismo, as modificações no caráter romano, as conquistas romanas e o estado militar, a queda da república, a organização imperial romana, e a conjuntura social, econômica e política quando da queda de Roma.

(Aulas: 1 não preparada e 3 preparadas por semana).

3. *História Européia Antiga* — Proporcionada à décima série. A finalidade do curso é trazer à atenção do aluno alguns dos acontecimentos dos povos, e as correntes que moldaram a Europa e a Ásia Menor entre o século nove e o século dezesseis.

Uma vez estabelecidas as concepções gerais, não há que seguir uma cronologia rígida do período. O estudante interessa-se por certas áreas específicas: o sistema feudal, a igreja, a indústria e o comércio, do ponto de vista do historiador sociológico; a Idade dos Descobrimentos do ponto de vista do biógrafo. Proporciona-se um pouco mais do que seis semanas de estudo sôbre o Islamismo na sua capacidade de fôrça religiosa, social e política no mundo medieval e no de hoje. A segunda parte do curso, de 1450 a 1789, é ministrada a fim de complementar o curso sôbre a História Européia Moderna, que se dá na décima primeira série. Focalizado em relação à Inglaterra, êsse curso trata dos pontos principais dos temas mais amplos da História Européia antes da Revolução Francesa e, simultâneamente, ensina o aluno a adquirir aptidão na leitura comparativa, na composição convencional, e no trabalho independente de pesquisa.

(4 aulas por semana).

4. *História da América Latina* — Ministrado à décima e à décima primeira série. O curso destina-se ao exame da história de vários países Latino-Americanos; primeiro quando sujeitos ao jugo da Espanha e Portugal, depois, du-

rante a colonização, a fase da independência, e até a época de hoje. Os acontecimentos atuais são apreciados através de revistas e do jornal "New York Times". Os acontecimentos do século vinte são colhidos através de diversas brochuras. As relações entre os Estados Unidos e a América Latina estudam-se no que tange aos séculos dezenove e vinte.

(4 aulas por semana).

5. *História Moderna da Europa* — Dado à décima primeira série. Êste dá ênfase às composições expressivas, à seqüência e à lucidez, e abrange os acontecimentos na história européia desde a Era do Esclarecimento até o presente. Ressalta-se o estudo do aparecimento do nacionalismo e da democracia, analisando-se as mudanças e as idéias que sobrevieram. Demora-se mais em assuntos tais como a Revolução Francesa, o Congresso de Viena, a Revolução de 1848; a Era da Reforma, o Imperialismo, a Guerra da Unificação, a Revolução Industrial e o aparecimento posterior das Filosofias Radicais da Primeira Guerra Mundial — as suas causas e efeitos; a Revolução Russa, o Surgimento do Fascismo e a Segunda Guerra Mundial.

Há a leitura complementar de outras fontes, e incentiva-se o esfôrço individual, através de estudos e relatórios.

(4 aulas por semana).

6. *História da Ásia* — Ministrada à décima segunda série. Êsse curso objetiva proporcionar ao aluno um curso pré-universitário sôbre a história da Ásia, que inclui, ao mesmo tempo, uma visão da cultura do Velho Mundo, e um panorama geral dos acontecimentos do século vinte, até os dias de hoje. Há estudo profundo sôbre a China, o Japão, a Índia, que parte dos meados do século dezenove. O impacto do comunismo na Ásia e o marxismo são assuntos que se examinam especialmente. Complementa-se o curso com novelas, apreciações sôbre os livros e pequenas pesquisas. Estudam-se

as ocorrências do presente por via dos jornais como o "New York Times". As relações entre os Estados Unidos e os países da Ásia, durante os séculos dezenove e vinte, são examinadas.

(5 aulas por semana).

7. *História da Inglaterra* — Ministrado à décima segunda série. É um curso que se inicia pela geografia da Inglaterra, passa ligeiramente pelos períodos Anglo-Saxão e Dinamarquês, e continua com a conquista pelos Normandos, através da Guerra das Rosas, incluindo os aspectos políticos e eclesiásticos. Daí se estende ao período dos Tudors, onde se enfatiza a influência da Renascença e da Reforma durante a era Elisabetana, passando ao reino dos primeiros Stuarts, à Revolução Puritana, à Restauração, à fundação do Império Britânico, à Revolução Industrial, à Revolução Americana, ao surgimento da democracia, ao período do imperialismo, à primeira guerra mundial, às mudanças sociais, políticas e econômicas, e aos acontecimentos que resultaram na segunda guerra mundial.

(5 aulas por semana).

8. *História dos Estados Unidos* — Obrigatório para todos alunos da décima segunda série. Através dêsse curso, tenta-se proporcionar uma base de conhecimentos que permitam aos alunos compreenderem as condições e os problemas dos Estados Unidos de hoje em dia. Além do livro de ensino adotado, recomenda-se a leitura de outras brochuras e dos livros existentes na biblioteca. Ensinam-se os métodos de pesquisa e a livre composição, e tanto os professôres de outras universidades, como as do Departamento, proferem conferências. Exige-se uma tese de 3.000 palavras para familiarizar os estudantes com as técnicas consagradas em pesquisa analítica.

O curso parte da época colonial, atinge a eleição de John F. Kennedy, e inclui o estudo dos motivos da Revolução Americana, a Constituição e as interpretações da mesma, as idéias

de Hamilton e de Jefferson, a expansão econômica, a Democracia Jacksoniana, a Guerra Civil, as interpretações das causas e os efeitos da mesma, a Reconstrução, o surgimento do comércio, o movimento trabalhista, a revolução agrária, a expansão no campo do contrôle público, a Era do Progresso, a década de 1920, a Depressão, o "New Deal", a época após a segunda guerra mundial e a política externa dos Estados Unidos .

Aquêles estudantes que conseguiram destacar-se nos cursos anteriores de história, gozam da vantagem de poder estudar a História dos Estados Unidos de uma maneira mais profunda do que se permite aos estudantes das outras seções. Põe-se de relêvo a história das idéias e da interpretação da história humana. Dêsses estudantes exige-se uma pesquisa por escrito de 10.000 palavras, cujo âmbito é de maior alcance.

(5 aulas por semana).

## B. AS MODIFICAÇÕES MAIS RECENTES NA SEQÜÊNCIA E NA APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DOS ESTADOS UNIDOS

1. *O programa para o Vestibular Antecipado* — No desejo de focalizar e de desenvolver as aptidões individuais dos estudantes, e de estabelecer seu programa de ensino de uma maneira adequada, o pessoal das universidades e colégios secundários têm envidado esforços no sentido de desenvolver um programa apropriado ao aluno bem dotado. Ao reconhecer que existem diferenças entre os indivíduos, o programa para o Vestibular Antecipado visa a impulsionar o ensino ao estudante bem dotado. A fim de eliminar o entrave que freqüentemente ocorria no passado, obrigando o aluno a cursar no primeiro ano de universidade as mesmas matérias que aprendera no último ano do secundário (décima segunda série), a Junta Examinadora do Vestibular concebeu uma série

de provas, pelas quais os estudantes mais dotados podem ingressar com vantagem ou mérito nas universidades de sua escolha, de acôrdo com os graus conquistados ou concedidos pelos examinadores dos colégios secundários e das universidades, agindo em conjunto. Conseqüentemente, êsse programa deu origem a um curso de História Humana, na décima segunda série, cujo teor é melhor, e tem resultado no melhoramento da coordenação e da cooperação entre os colégios secundários e as universidades, e a aceleração do ensino aos estudantes bem dotados (alguns colam grau nas universidades no fim de três anos, ao invés de quatro, graças a êsse programa de Vestibular Antecipado). A prova para o Vestibular Antecipado, na sua parte de História dos Estados Unidos, é dada em maio de cada ano. A duração é de três horas, e geralmente compõe-se de quarenta e cinco minutos de interrogatório objetivo e de duas horas e quinze minutos na composição de três ensaios. Há ampla escôlha quanto ao assunto para os ensaios (abordam-se três dos onze assuntos). A marcação das provas é feita por um conjunto de examinadores composto de professôres de universidades e de colégios secundários. As provas já marcadas são então remetidas às faculdades ou à universidade, pela qual o estudante optou. A faculdade então resolverá se deva admitir o estudante com mérito ou em colocação adiantada.

2. *O Curso de História Humana dos Estados Unidos na 12ª série* — Já sofreu diversas alterações no decorrer da última década. As que merecem maior destaque são as seguintes:

A) Ao invés de utilizar um livro principal de ensino, o curso lança mão de diversas outras fontes, além do referido livro.

(1) *A Série de Amherst* — E' uma série de brochuras contendo diversas interpretações sôbre assuntos importantes e controvertidos da história. Os estudantes lêm essas interpretações e, em seguida, debatem a historiografia do assunto na sala de aula.

(2) *Bailey* — E' outro livro dedicado exclusivamente à política externa. Estuda-se a política dos Estados Unidos, tanto pelo conteúdo dêste livro como do livro regular de ensino.

(3) *Hofstadter* — É uma brochura sôbre a tradição política americana, apreciada através de diversas personagens americanas de destaque. A sua natureza é essencialmnete biográfica.

(4) *Leopold and Link* (*L & L*) — Êste é o livro essencial do problema, e apresenta os assuntos mais controversos da história humana Americana. Ao apresentar as diversas provas que dizem respeito ao assunto em debate, evidencia-se a história contemporânea (discursos, documentos, artigos), como também o ponto de vista do historiador.

(5) *Potter and Mannering* (*P & M*) — Assemelha-se ao L & L, havendo, porém, maiores detalhes quanto às provas e à análise das mesmas.

(6) *Dorf* — Uma brochura que versa exclusivamente sôbre a Constituição dos Estados Unidos. Nêle se trata das fontes de origem da Constituição, os critérios do sistema constitucional americano, análise detalhada sôbre cada artigo da mesma, e o desenvolvimento da Constituição a partir de 1787. E' um livro muito útil, sendo de grande auxílio aos estudos no decorrer do ano.

Alguns dêsses livros e brochuras podem ser comprados, porém para efeito de leitura complementar, acham-se todos disponíveis na biblioteca do colégio. O que se pretende é que o estudante venha a conhecer os argumentos apresentados pelos nossos historiadores mais conhecidos e as principais obras da história humana dos Estados Unidos. Em outras palavras, queremos complementar aquilo que um livro de ensino não pode por si só conseguir. A súbita expansão do mercado de brochuras colocou ao alcance de todos os estudantes e professôres material de primeira a baixo custo.

B) *Discursos* — Todo o ano se faz certo número de conferências para o corpo discente que cursa a história dos Estados Unidos. Essas conferências são geralmente proferidas por professôres de fora ou oriundos de outros colégios e universidades. A finalidade é dar ao estudante a experiência da sistemática de conferência com a qual êle provàvelmente deparará quando estiver na faculdade. Essa oportunidade de ouvir, de tomar as suas anotações e de assimilar as idéias do orador, instruirá o estudante e também o tornará mais esclarecido, auxiliando-o assim no seu estudo superior. Muitas vêzes as conferências tratam de assuntos que, de outra maneira, não seriam abordados, por falta de tempo. Freqüentemente, as conferências preenchem um vazio intelectual, cuja falta se fazia sentir entre as partes principais do curso.

C. *Tese* — Um dos feitos mais marcantes nesse curso de história humana dos Estados Unidos é um trabalho de pesquisa feito por cada estudante. Escolhe-se o assunto após diversas reuniões entre o professor e os alunos. O aluno aí, então, obedece a um sistema cuidadoso de pesquisa e compilação da sua tese. O aluno observa uma série de prazos entre cada etapa da sua tese, a fim de que dê tôda a atenção à mesma, e assim, até a ultimação do seu trabalho. Primeiramente, traça-se um esbôço geral, permitindo que o estudante obtenha uma noção por alto, da natureza e do alcance da sua pesquisa. A segunda etapa é a localização dos livros que manifestam filosofias diversas sôbre o assunto. Tal seleção bibliográfica indica as faixas principais que o estudante deverá examinar. Assim, o estudante toma impulso, para ingressar numa série de pontos de partida, tais como os discursos publicados, arquivos dos tribunais, revistas, reportagens reproduzidas em microfilme, entrevistas pessoais, como também, os conhecidos livros de história humana. O programa escolar que se fornece a cada aluno, recomenda que, para tais anotações, se utilizem fichas. As coleções de fichas são en-

tregues ao professor para que as examine e corrija, de vez em quando. Quando o aluno tiver completado a leitura e organizado a coleção de fichas, pede-se que êle escreva uma introdução ao trabalho na qual deverá enunciar o sentido geral do mesmo. Uma vez que o estudante esteja perfeitamente ciente da finalidade da sua tese, solicita-se dêle que compile um breve resumo. Êste, talvez, represente a tarefa mais difícil para êle. O estudante não sòmente deve fixar um esbôço mais completo como escrever a primeira frase de cada parágrafo de sua tese. Uma vez feito êsse esbôço em forma de frase verificado pelo professor, o aluno compõe as primeiras quatro ou cinco páginas, ou então um rascunho preliminar, e, mais uma vez, procura o professor. Esta última verificação visa principalmente a aquilatar o estilo da escrita. Devolvido o trabalho já corrigido, o estudante termina a tese. Êsse trabalho é longo e quiçá demorado, mas somos de opinião que assim o estudante ganha bastante prática da metodologia da pesquisa, e estará mais apto a enfrentar essa espécie de trabalho na faculdade. Para que o estudante compreenda as correções efetuadas, nós divulgamos, em linhas gerais, os critérios que devem ser seguidos na redação das teses. O aluno terá êsses critérios em mente ao rever sua obra, antes de apresentá-la pela última vez. Finalmente, o sistema a seguir no caso das bibliografias, (que deverão ser críticas), e o sistema quanto às anotações fora do texto, acham-se regulamentados no programa colegial. Da maioria dos estudantes requer-se uma tese de 3.000 palavras. O prazo concedido é de quatro meses. Os estudantes eméritos começam as suas pesquisas com maior antecedência, e dêles exige-se uma tese de, no mínimo, 10.000 palavras.

D. *Marcação das provas por grupos de professôres* — Para que a marcação das provas de ensaio seja mais objetiva e justa, o nosso departamento tem empregado, ùltimamente, o sistema de grupos. Cabe a um ou dois professôres a redação das provas principais. Cabe também aos mesmos sugerir os critérios que serão seguidos na marcação dessas provas. Em

reunião dos professôres que ensinam a história humana dos Estados Unidos, êsses critérios são discutidos e modificados de acôrdo com o consenso de opinião dos mesmos. Após o exame lêem-se algumas provas em voz alta, discutem-se as mesmas, e o departamento dá as notas em conjunto. Se surgir discordância de maior vulto, quanto à nota de qualquer prova, a mesma volta a ser examinada, e discutem-se os seus méritos até que se obtenha a unanimidade. Depois da leitura de certo número de provas e os examinadores já possam ter boa idéia dos padrões, nós nos dividimos em grupos de nunca menos de três e nunca mais de cinco professôres. Geralmente temos quatro grupos de três professôres que continuam empregando o procedimento já estabelecido. Finalmente, tôdas as provas com notas baixas que conduzem à reprovação do estudante, são lidas pela maioria do departamento. Êste processo é tão demorado que só podemos fazê-lo no caso específico do curso da história humana dos Estados Unidos, que é o mais extenso curso de história em nosso colégio. As provas dos outros cursos são examinadas, de um modo geral, pelo próprio professor.

3. *O Clube Herodotus* — Não constitui inovação no nosso colégio, porém é uma das organizações extra-escolares da maior significação. Limita-se o número de sócios a cêrca de vinte e cinco estudantes da décima segunda série. O mérito e a dedicação dão o direito de filiação. Êsse Clube reune-se quinzenalmente, sob a liderança de um membro do departamento de história. A natureza dessas reuniões são várias, abrangendo desde obras apresentadas pelos seus sócios e as conferências pronunciadas por dignitários de fora, até a excursão, cada ano a capital Washington, D. C., onde o grupo se encontra com pessoas importantes do govêrno, como também com representantes de governos estrangeiros. A excursão geralmente ocorre durante as nossas férias da primavera, e dura três a quatro dias. A excursão constitui sempre ponto alto do ano para os estudantes da nossa série mais adiantada.

# O Ensino de Línguas Modernas no Lawrenceville School

*John W. Gartner*
Professor em Lawrenceville - New Jersey

Cabe-me, hoje, explicar o que fazemos em nossas aulas de línguas modernas, na escola de Lawrenceville, e porque o fazemos. Direi sôbre êsse assunto o que julgo, no momento, ser o melhor para nós. Não desejo, no entanto, causar impressão de que nós descobrimos a única maneira de se ensinarem idiomas estrangeiros. Longe de têrmos descoberto a única maneira, nós, em Lawrenceville, estamos sempre à procura de novas maneiras, e prefiro, portanto, cingir-me *não* a como fazê-lo, *porém* a como tentamos fazê-lo.

Para todos os efeitos, Lawrenceville representa um internato independente onde se proporciona ensino, durante quatro anos, aos meninos nas idades de 13 a 18 anos. O exame de admissão é rigoroso, e 100% dos alunos mais tarde encaminham-se às Universidades. As nossas classes são pequenas : 12 ou 13 alunos, e os alunos sentam-se em volta de uma mesa — o que entre nós, denominamos Plano de Conferência, de Harkness. Cada professor encarrega-se de quatro classes.

O nosso curso de quatro anos abrange cinco objetivos:

1) desenvolver a compreensão do francês falado;
2) desenvolver a capacidade de expressão oral dos pensamentos no idioma estrangeiro;
3) desenvolver a habilidade de escrever, sem ter que traduzir;

4) desenvolver a habilidade de escrever corretamente;
5) desenvolver o gôsto pela cultura e pela civilização estrangeira.

A fim de manter equilíbrio entre êsses cinco objetivos, vimo-nos incapacitados de nos aliar (ainda que quiséssemos) a qualquer dos mais extremados e dos mais modernos métodos que são atirados ao mercado por impetuosos vendedores. Nenhum professor de idiomas poderá negar que a audição precede a fala, e que, tanto uma como a outra deve preceder a escrita. Foi assim que aprendemos a nossa língua materna.

Presentemente, nos Estados Unidos, o método audio-lingüístico é a última moda. Uma firma americana de publicidade — Harcourt — Brace — empenha-se na publicação do material ALM. Não faremos uso dêsse material, porque achamos que êle só serve para os alunos da sexta ou da sétima série, e porque, devido aos exercícios constantes, o professor teria que lutar contra a monotonia que envolveria a êle próprio e aos estudantes, e, finalmente, porque nunca poderíamos chegar ao grau desejado de eficácia na leitura, ao findar o quarto ano. Êsses materiais poderão servir para os alunos mais jovens que ainda dispõem de um maior número de anos para o estudo das línguas estrangeiras antes de ingressarem nas universidades.

Outro sistema interessante é o *Voix et Images de France*, que foi concebido em Saint Cloud. Nesse empregam-se os filmes acompanhados de diálogos gravados. Não há perigo de enfado, porém ainda sobrevém a questão do tempo. Poderíamos principiar a passo lento e ainda conseguirmos ler o que precisamos antes do fim do quarto ano?

A essa altura, deveria referir-me ao laboratório de idiomas. Nós ainda não o possuímos. Concluimos que um laboratório não deveria substituir uma sala de aulas, mormente

quando as nossas são tão pequenas, e que o funcionamento do laboratório obrigaria o emprêgo de um maior número de homens: um lingüista para corrigir e avaliar o que se gravou nas fitas e um técnico para a manutenção do equipamento. Segundo nosso ponto de vista, um laboratório de idiomas seria de maior utilidade em Lawrenceville, se tomasse a feição de biblioteca onde o estudo individual possa ser complemento. No momento possuimos uma sala de música na biblioteca, onde os discos do linguafone podem ser ouvidos, porém, evidentemente, não existe a possibilidade de se gravar.

Portanto qual é o sistema de ensino em Lawrenceville? No caso do curso da primeira série, nós escolhemos o volume I do *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* por Mauger, um livro escrito inteiramente em francês e destinado ao uso dos estudantes estrangeiros. O francês é o único idioma que se emprega na sala de aula, tanto pelo professor como pelos estudantes. O professor apresenta as aulas verbalmente; os estudantes mantém os seus livros fechados. Os alunos repetem o que diz o professor. O professor escreve as palavras novas no quadro-negro. O estudante pronuncia as palavras novas, e assim começa aprender a ler. Abrem-se os livros. Os estudantes lêem em conjunto e, em seguida, individualmente. Todos os exercícios que serão feitos em casa para o dia seguinte são, primeiramente, percorridos oralmente na sala de aula, para que o aluno incorra num mínimo de enganos de escrita. A fim de averiguar o progresso do estudante, dão-se ditados. Êsses ditados jamais foram vistos pelo aluno, e portanto, nunca contêm palavras ou construções gramaticais que o aluno já não conheça. Às vêzes ditam-se perguntas aos alunos, e êsses escrevem as respostas. Desde o início os alunos deverão empregar palavras que perfazem locuções completas. Procura-se conseguir que

essas locuções sejam claras, interessantes e bastante compridas. Os estudantes redigem perguntas sôbre os quadros do livro de ensino. Escrevem diversas locuções com respeito aos quadros. Ao chegarem ao fim da quadragésima nona lição, já sabem empregar quatro tempos de verbo : o indicativo presente, o futuro, o passado composto, o imperfeito e o imperativo; os pronomes pessoais, incluindo *"Y"* e *"en"*; os adjetivos e os pronomes possessivos, os adjetivos e os pronomes demonstrativos; os pronomes relativos "qui", "que" e "dont"; as preposições usadas com os nomes das cidades e dos países. E, o que é também de igual importância, já devem ter adquirido um vocabulário bastante grande e expressivo e já devem ter aprendido algo sôbre a vida na França : o metrô, os ônibus, os hotéis, as refeições e as bebidas, as igrejas, os museus, as lojas menores, o trânsito, e os monumentos mais conhecidos. O que desejo ressaltar são as atividades que o estudante desempenha cada dia. Não ouvindo senão o idioma estrangeiro, começa a aprendê-lo. Sendo obrigado a responder e a fazer perguntas sòmente empregando o idioma estrangeiro, começa a falá-lo. Por ler em voz alta as partes diferentes da lição e por fazer os exercícios oralmente, aprende a ler o idioma estrangeiro, sem ter que traduzir. O aluno nunca traduz do inglês ao francês, ou do francês ao inglês. Já expliquei como o estudante aprende a escrever: pelos ditados, pelas respostas escritas às perguntas feitas, pelo emprêgo de palavras, em locuções, e pelas descrições das ilustrações.

Uma das técnicas cujo emprêgo tem dado constante êxito em Lawrenceville, e em outros lugares, é a dos exercícios repetitivos. É importante que êsses exercícios sejam apresentados verbalmente. Sòmente após ter-se conseguido dominá-los completamente pelo sistema verbal, é que se deve tentar executá-los por escrito.

No fim do curso do segundo ano, termina-se o Volume I e completam-se as primeiras dezessete lições do Volume II do *Cours de la Langue et de Civilisation Françaises* de Mauger, antes de tentar-se a leitura do cenário do filme de Sartre — *Les Jeux Sont Faits*. Lê-se êsse último a fim de proporcionar um vocabulário maior ao estudante, mas simultâneamente o professor e os alunos discutem as idéias que se apresentam. Nessa oportunidade eu desejo, mais uma vez, fazer referência ao papel predominante que o aluno desempenha durante essas discussões. Além dos seus deveres orais, o aluno escreve respostas às perguntas sôbre o filme de Sartre.

O curso da terceira série dá por terminadas as quarenta e duas lições do segundo volume de Mauger e passa-se às outras leituras. Êsse ano, *L'etranger*, de Camus, uma seleção de constos por Maupassant, o *Quatre-Vingt-Treize*, de Hugo, foram todos lidos. Essas obras são apreciadas, não só quanto ao seu vocabulário, como também quanto às suas idéias. Após uma discussão oral do caráter de Maupassant, as vantagens a favor e contra a pena de morte, a técnica do pequeno conto, a vida dos camponeses da Normandia, a guerra de 1870, a Revolução Francesa, o estudante passa a responder perguntas sôbre êsses livros, que exigem respostas de diversas locuções. Nessas locuções procura-se estimular o aluno a empregar o vocabulário do escritor que acaba de estudar.

O curso da quarta série, como tôdas as demais, também desenrola-se no idioma estrangeiro. Dá-se relêvo à leitura e à composição, apesar de dedicar-se muito tempo à troca oral de idéias. Lêem-se as novelas e as peças teatrais. No ano passado estudamos *Pierre et Jean*, de Maupassant, *Genitrix*, de Mauriac, *Bernard Quesnay*, de Maurois, *La Peste*, de Camus, *Knock* de Romain, *Le Bal des Vo-*

*Leurs* de Anouilh, e *Le Voyageur Sans Bagages,* do mesmo. Essas obras foram apreciadas da mesma maneira que seria uma peça de Shakespeare, ou um livro de Dickens, que se estudam nas aulas de inglês. As respostas escritas agora já assumem as proporções de um parágrafo inteiro.

Os quatro cursos que acabo de descrever em certos detalhes, representam aquêles pelos quais passa a maioria dos alunos em Lawrenceville. No entanto, o aluno mais talentoso, passa pelo curso do segundo e do terceiro ano em um ano só, faz o curso do quarto no seu terceiro ano de idiomas e, portanto, está apto a ingressar no que chamamos de curso para o Vestibular Antecipado (*Advanced Placement Course*). Os assuntos nesse curso são determinados pela Junta Examinadora para o Vestibular (CEEB) e o preparo da prova cabe a uma comissão que se compõe dos professôres universitários e secundários nomeados pela CEEB. Pretende-se que o aluno talentoso faça nos seus estudos secundários aquilo que faria no seu primeiro ano universitário. A CEEB publica um livro chamado o *Acorn book,* onde se declara que os objetivos são "*o conhecimento do idioma, o conhecimento da literatura e da cultura*". Também assevera que:

> "O conhecimento do idioma incluirá as seguintes aptidões: a compreensão do que diz um locutor francês instruído, quando fala normalmente sôbre um assunto que não seja especificamente técnico; poder falar com uma pronúncia boa, e munido de um vocabulário e do conhecimento das regras da sintaxe o suficiente para manter uma palestra sôbre um assunto de interêsse geral; poder escrever clara e corretamente, tanto do ponto de vista do vocabulário, como pelo das expressões idiomáticas e empregando as regras gramati-

cais, poder ler e entender, de relance, qualquer linguagem usual, e a poesia relativamente difícil e de conteúdo adiantado.

"O conhecimento da literatura e da cultura significa a apreciação de obras expressivas pelo seu conteúdo e seus valores literários, e a capacidade de ler raciocinando e apreciando. O aluno deveria compreender as situações, as emoções, as idéias, e as implicações das obras que seriam lidas nos cursos universitários de literatura, e poder relacionar tais obras à sua conjuntura histórica e cultural, e, poder exprimir idéias inteligentes e apreciadores sôbre o valor estético dessas. Êle deveria estar familiarizado com os princípios do desenvolvimento da literatura francesa, a partir da *Chanson de Roland*".

Nesse progama, em primeiro lugar, lêem-se os livros como obras individuais da arte e, em segundo lugar, como representativos dos pensamentos dos autôres e, finalmente, como obras que caracterizam a época que delineiam. Vê-se a Renascença através de seleções de Rabelais e de Montaigne e da poesia de Dubellay e de Ronsard; o século dezessete e o Classicismo nascem através das obras de Corneille, Molière, Racine, La Fontaine e Pascal; o século dezoito, até a revolução de 1789, compreende-se pelas obras de Voltaire, Rousseaux e de Beaumarchais; o século dezenove inclui o estudo das obras dos poetas Românticos : Lamartine, De Vigny, Hugo e Musset, as novelas de Balzac e de Flaubert; e a poesia de Baudelaire; o século XX abrange o *Combray* de Proust.

Ao concluir, faço menção de algumas palavras extraídas do relatório de 1963 sôbre o estudo para o Vestibular Antecipado nos colégios e nas escolas :

"Presume-se que o professor se interessará por aquilo que os escritores franceses comunicam aos seus alunos, como também pelas reações dêsses últimos. Presume-se que a leitura incentivará as discussões durante as aulas, e, que o professor procurará orientá-los para que as mesmas se tornem expressivas para seus discípulos. A finalidade do curso de francês é fundamentalmente a mesma que a dos outros cursos dentro do currículo liberal, isto é, auxiliar os estudantes a compreenderem-se e a compreenderem a relação que existe entre êles e o mundo que os cêrca, a incentivá-los para tirar boas conclusões, alicerçando-se em tais conhecimentos. O professor de francês deveria procurar fazer com que a sua aula se tornasse uma parte expressiva e integral da instrução liberal dos seus alunos."

São essas as coisas que estamos tentando fazer em Lawrenceville. Os resultados nas provas para a verificação dos êxitos obtidos, empreendidas pela Junta Universitária, e as provas de Escuta, já nos valem de alguma coisa. O mesmo se pode dizer no caso dos resultados obtidos nos exames para o Vestibular Antecipado. No entanto, para nós, o verdadeiro sucesso é a vontade dos próprios alunos de continuarem a estudar o idioma estrangeiro, ao ingressarem na univerdade. Se assim desejarem, então de uma maneira ou outra, teremos conseguido manter vivo o chamado entusiasmo, e essa é a chama que desejamos ver acesa no porvir eterno.

Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# Os Últimos Acontecimentos no Campo do Ensino no Colégio de Lawrenceville, New Jersey

*J. D. K. Chivers*
Diretor do Lawrenceville School

O ensino secundário particular americano realmente começou a crescer e a impor-se no fim do século dezoito e no princípio do século dezenove. Depois da Guerra da Independência, algumas universidades foram fundadas bem como dois colégios secundários, que hoje em dia constam entre aquêles de maior renome — a Phillips Academy de Andover em Massachussets, fundada em 1778, e a Phillips Exeter Academy, de Exeter, em New Hampshire, fundada em 1783. Lawrenceville seguiu a êsses, tendo sido fundada em 1810, com o nome de Maidenhead Academy.

Nos cem anos subseqüentes a instrução pública secundária tornou-se cada vez mais procurada, na medida em que desaparecia o antagonismo insistente da classe mais abastada, perante o poder do voto adquirido pelo povo, e a opinião de que a instrução, de certo modo, abrandaria o radicalismo. Simultâneamente, os colégios particulares secundários aliaram-se a êsse movimento, tendo havido, não só a fundação de novos colégios, como também a expansão do ensino. Por exemplo: quando o Dr. Isaac V. Brown fundou o colégio de Lawrenceville, havia treze alunos, que residiam com o Dr. Brow, na sua própria casa. Passados 100 anos, havia 450 estudantes morando em diversos dormitórios, ou casas, que é o nome que se dá em Lawrenceville; sob um sistema um tanto semelhante àquele do colégio "público" inglês, sendo que a expressão colégio "público" é aquela que os nossos amigos inglêses empre-

gam e que equivale ao nosso colégio particular. O que aconteceu foi que, após muitos anos de vagaroso desenvolvimento, apareceu um homem pelo nome de John Cleve Green que, em 1885, prestou o auxílio financeiro que possibilitou a remodelação do colégio, que, assim, assumiu a sua presente forma e tendo o então diretor muito emulado os métodos do famoso colégio de Rugby, na Inglaterra.

O programa escolar também sofrera muitas mudanças tendo deixado de lado a sua instrução predominantemente clássica, em troca de um semblante mais moderno, onde se ensinava muito mais ciência e história humana do que anteriormente.

Em 1920, a modernização do colégio de Lawrenceville tornara-se bem visível. Instruíam-se os filhos daqueles que podiam arcar com o custo do ensino, seguindo os métodos acadêmicos tradicionais e visando ao preparo para o exame vestibular das principais universidades dos Estados Unidos. Quase não existia concorrência para as nossas vagas universitárias, e todos os nossos bacharelandos aí ingressavam, na maior parte, naquelas de Princeton, Yale e Harvard, na mencionada ordem.

Conseguiu-se contornar as reviravoltas da grande depressão econômica que atingiu o fim da década de 1920 e o princípio da de 1930, e, durante aquêle período, o colégio de Lawrenceville começou a procurar o auxílio constante dos seus antigos alunos, cujos donativos serviam para contrabalançar o deficit que se registrava cada ano, pois a despesa era maior do que a receita auferida pela remuneração do ensino, da renda que proporcionavam os pequenos investimentos e dos donativos eventuais, mesmo que consideráveis. Partindo de uma receita de cêrca de US$50.000 por ano, de dádivas anuais

(o nome que costumamos empregar), aquêles recursos encaminhados pelos antigos alunos e os seus pais, hoje em dia atingem perto de US$174.000 em 1964/65.

O colégio atravessou a segunda guerra mundial apesar de ter havido uma redução no número de admissões, porém não sofreu baixas no seu corpo catedrático principal, daí dispondo tanto dos meios, como dos conhecimentos para enfrentar o desafio dos problemas de após guerra, e as rápidas mudanças nos anos que se seguiram. O colégio participou da instrução dos veteranos da guerra que instrução secundária, tinha sido interrompida, e as admissões aumentaram em número até chegar àquêle de hoje, ou seja, 561 alunos internos e 75 externos; aumentara o seu professorado e o seu programa sofrera as modificações indicadas, a fim de fazer face às condições de hoje em dia. Para aquêles estudantes que possuem o grau de conhecimento exigido, proporcionamos-lhes um ensino ao nível do primeiro ano universitário, em tôdas as matérias.

No entanto não pretendo discursar sôbre as modficações de programas escolares, pois não tenho dúvida de que os meus distintos ouvintes estão perfeitamente a par dos acontecimentos que se deram tanto no conteúdo como nos métodos de ensino, dentre as diversas disciplinas, e, evidentemente, a matemática e a ciência, especialmente. Fazem-se experiências com o ensino em um grupo, onde um professor com largo conhecimento da matéria discursa perante elevado número de estudantes, e é secundado por outros professôres que, então, desenvolvem o tema perante grupos menores de alunos. Em certos casos, êsse sistema tem-se revelado um modo útil e econômico de ensinar a grande número de estudantes. A instrução é de primeira e economiza-se o tempo de

todos os professôres. Noutra modalidade do ensino em grupo, uma turma de professôres que são especializados na instrução de matérias diferentes, dá aulas ao mesmo grupo de estudantes. Aqui o estudante começa a perceber que as diversas disciplinas não são coisas isoladas, o que é uma vantagem, pois incentiva-o a encarar os estudos de maneira integral, ao invés de diversos processos independentes e à parte. Em Lawrenceville nós não utilizamos nenhum dêsses dois métodos até agora, por não vermos a necessidade de assim proceder, visto o nosso corpo catedrático ser numeroso e as classes pequenas. Estamos em via de empreender os novos métodos de ensino para a matemática e a biologia, e já os empreendemos nos casos da química e da física.

É possível que dentre as modificações de maior alcance durante os últimos dez anos, a introdução dos cursos que proporcionam ao estudante secundário o preparo necessário para o ingresso no primeiro ano universitário, tenha sido o acontecimento de maior vulto; pois se o estudante conseguir passar no exame que as autoridades federais estabelecem, êle poderá ser acreditado numa universidade da sua escolha no que diz respeito ao referido curso. Assim, o aluno habilidoso poderá progredir na faculdade e cursar menor número de anos universitários ou então adquirir um grau mais profundo de conhecimento numa das matérias universitárias que estiver cursando. Chama-se a êsse sistema de *"Advanced Placement Program of the College Entrance Examination Board."* (Plano da Junta Examinadora das Universidades para a Antecipação do Vestibular).

Na minha opinião o desenvolvimento social que tem havido nos colégios particulares tais como o nosso, tem sido tão importante quanto o desenvolvimento acadêmico.

Desde o início tem-se mostrado interêsse pela instrução de todos os jovens, e durante a época Jacksoniana da nossa história, passou-se a dar mais apoio a escolas públicas, até que hoje em dia qualquer criança tem direito, no mínimo, a uma instrução secundária.

Ùltimamente, as fundações particulares e o govêrno federal têm envidado esforços no sentido de garantir a todos os estudantes aptos a cursar uma faculdade e que assim desejam fazer, que não sejam obstados nisso, por falta de recursos. O *National Merit Scholarship Competition* (concurso nacional que confere bôlsas na base de mérito) e que é mantida pelo comércio e a indústria e as diversas fundações, já possibilitaram a milhares de jovens que cursassem quatro anos de estudo nas universidades. As verbas do govêrno federal também auxiliaram às universidades a aumentarem o número de bôlsas que conferem. E, ainda mais recentemente, tanto as fundações como o govêrno federal têm participado no ensino de professôres e da concessão de bôlsas, no caso de colégios particulares.

Durante o último verão, por meio de uma subvenção dada pela fundação Ford, o colégio de Lawrenceville deu início a uma série de aulas que transcorreram durante as férias daquela época, para os alunos de grandes aptidões, onde se ensinou inglês, história humana dos Estados Unidos e história humana da Europa, à altura do exame para o Vestibular Antecipado. O preço do ensino foi US:25.00 para as seis semanas de aulas, sendo que cada matéria era ensinada por um professor universitário e outro secundário. Também os professôres de outros colégios podiam assitir às aulas e ainda cursar matérias ensinadas pelos professôres universitários e que davam direito ao ingresso na universidade para os referidos professôres. O horário dos rapazes e môças era de

manhã e dos professôres à tarde. No ano em curso pretendemos aumentar êsse ensino, a fim de incluir química, francês, matemática, física, latim e história humana russa, em níveis adiantados.

Os alunos que participam dessas aulas nas férias de verão são jovens habilidosos, provenientes de colégios públicos secundários da vizinhança e que não podem conseguir êsse tipo de instrução nas suas próprias escolas.

Além do curso para o Vestibular Antecipado e dos cursos em nível elevado, que daremos nestas férias de verão, haverá aulas de inglês para vinte crianças inteligentes, oriundas de lares de menor cultura e que são alunos de um dos colégios elementares públicos próximos. Estas crianças pertencem à sétima série e receberão aulas dadas por um dos nossos professôres, em conjunto com o próprio professor de inglês que os esinará no ano vindouro e durarão seis semanas. Assim, essas crianças começarão as suas aulas regulares, gozando de certa vantagem, e com um professor que já os conhece, o que talvez compense a sua falta de cultura. Êsse mesmo grupo de crianças voltará nas férias de verão de 1966, juntamente com o professor que os ensinará na nona série e que auxiliará nosso professor (o mesmo que no ano anterior) e novamente haverá seis semanas de aulas. Assim há uma certa continuidade nesse programa, o qual, esperamos, servirá para fazer progredir êsses vinte bons estudantes e os auxiliará a ingressar na universidade. Participa dêsse programa não só a Fundação Ford como também as autoridades locais de ensino e o govêrno federal. Aqui, como no outro sistema, será admitida a participação dos professôres dos colégios públicos vizinhos.

Achamos que tudo isso representa ótimo exemplo de cooperação entre os colégios públicos e os particulares, e tudo a fim de proporcionar o ensino às crianças tanto de nível elementar como secundário, oportunidades estas que outrora não existiam.

Há, também, um outro plano muito interessante que se chama o *Independent School Talent Search Program* (o plano para a descoberta de aptidões escolares pelos colégios independentes).

Sob êsse programa, os sessenta colégios particulares reuniram seus esforços e recursos a fim de procurar, pelo país afora, jovens inteligentes e proporcionar-lhes bôlsas que lhes permitirão obter uma educação secundária de primeira ordem, que talvez não encontrassem nas suas próprias cidades. O colégio de Lawrenceville se incumbirá do ensino de cinco alunos dessa espécie no próximo ano letivo. Nesse sentido o Dartmuoth College de Hanover, em New Hampshire, dá, também, aulas de verão, que são chamadas de ABC (*a better chance* — uma oportunidade melhor) que orienta êsses jovens inteligentes antes de empreenderem os cursos exigidos nos colégios particulares. Aqui, os referidos jovens recebem instrução de inglês e outras matérias básicas, durante seis semanas, como também aprendem a viver em conjunto no internato.

E, finalmente, há o plano mais nôvo, aquêle do govêrno federal, onde bôlsas de US$ 2,750 cada, são distribuídas a jovens que cursarão três anos de estudos através do *Talent Search Program* (Plano para a procura de talentos). No outono de 1965 serão distribuídas cem bôlsas dessa espécie, e os alunos partirão para sessenta colégios, sendo que a indicação dos alunos será feita pelas escolas. É preciso considerar que, se o govêrno está empenhado num programa dessa

natureza, então essa deve ser a maneira mais econômica de dar instrução ao aluno de poucos recursos, porém capaz, do que instituir um sistema nacional subvencionado para êsse fim. Isso faz lembrar o decreto Forster sôbre a educação, promulgado em 1870, na Inglaterra.

Pelo que acabamos de relatar, torna-se evidente que o sistema escolar particular nos Estados Unidos foi o pioneiro no desenvolvimento da educação secundária e conseguiu atingir padrões bem elevados. O ensino secundário procura cada vez mais auxiliar os jovens inteligentes que não podem arcar com as despesas de ensino. Sinto que, dentre os colégios mais renomados, existe uma profunda noção de dever, e que se deseja ajudar o maior número possível de jovens, sem ligar aos preconceitos de raça, côr, crença ou posição financeira, e que se pretende proporcionar o ensino baseado em programas e padrões que através do seu valor, representam um desafio aos maiores esforços que tanto o estudante como o professor queiram dispender.

LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

# O Ensino da Matemática no Lawrenceville School

*James P. Rizzo*
Professor de Matemática no Lawrenceville School

Mesmo que a orientação básica dos cursos de matemática que se proporcionam no colégio de Lawrenceville seja feita tendo o futuro universitário em mente, objetiva-se expô-lo àquelas idéias e fornecer-lhe aquelas técnicas que lhe poderão ser úteis no seu desenvolvimento futuro. Êsse desenvolvimento pode tanto ser dentro das esferas da matemática ou da ciência ou das esferas vizinhas, como naquelas que, aparentemente, não mostram conexão alguma com as primeiras. Pois se a tendência fôr aquela, nós não queremos que o aluno desaprenda aquilo que acabamos de ensinar, também, se a tendência fôr em direção a esta, gostaríamos de sentir que o seu concebimento das diversas maneiras de pensar dentre as outras disciplinas, lhe fará mais receptivo aos métodos novos ou diferentes empregados nos problemas de âmbito mais extenso. Em suma, um conhecimento básico da matemática é tido como parte integrante da instrução geral do aluno.

Além dos cursos normais do colégio secundário, denominados Matemática 1 até Matemática 4, no nosso programa, o que se proporciona remonta ao ano anterior — curso Matemáca O — dilata-se durante os primeiros anos de estudo na faculdade ou na universidade através dos cursos Matemática 5 e 6. Por via do Vestibular Antecipado o estudante poderá ser beneficiado quanto ao estudo da matemática na faculdade ou no colégio, por ter completado o nosso curso Matemática 5.

Os professôres do departamento de matemática do nosso colégio, geralmente dão aulas a três ou quatro séries em níveis diferentes, durante todo o ano escolar cujas séries abrangem os cursos de matemática 1 até matemática 4.

O número de 40 alunos ou mais, que cursam o programa para o Vestibular Antecipado, ou mesmo bem antecipado, compõe-se de cinco turmas nas salas de aulas e dão trabalho a, no máximo, quatro professôres. Existem menos turmas no caso da de matemática 0. O número de turmas nos casos dos outros cursos, isto é, matemática 1 até matemática 4, poderá ser entre 6 a 10 e o número de professôres que os instruem, deverá variar entre 4 e 9. A distribuição dos cursos que caberão especìficamente a cada professor, é feita no início do ano pelo presidente do departamento de matemática.

Chega-se a um acôrdo quanto ao alcance e o rítmo de cada curso, mas individualmente cada professor, dispõe de muita liberdade no planejamento das aulas que dá diàriamente, podendo empregar diversas técnicas de ensino como também quanto a maneira que emprega para verificar o adiantamento dos seus estudantes e para aquilatar o seu progresso em bases diárias, semanais ou após intervalos maiores.

A avaliação a longo prazo das realizações dos seus estudantes consegue-se pelo exame feito pelo departamento em cada curso. Êsses exames são feitos no meio do ano -- "Exame Final do Primeiro Semestre" e no fim do ano, "Exame Final do Segundo Sesmestre". O projeto inicial para tal exame é redigido por um dos professôres, que ensina uma das seções do curso, e é examinado pelos seus colegas. As modificações são feitas com o consentimento geral, e, a versão final é respondida pelos alunos, a marcação seguindo um padrão geral. Assim, a avaliação que o professor faz sôbre um estudante qualquer, é complementada nessas duas épocas críticas do ano. Portanto, o julgamento final sôbre o trabalho efetuado pelo

estudante é uma coisa coletiva, mas a responsabilidade pela mesma cabe ao professor em questão. Êsse processo não sofre solução de continuidade, porque há sempre a participação do presidente do departamento nas reuniões que estudam os projetos de provas, e naquelas que se dedicam aos métodos a empregar na marcação das mesmas. No decorrer do ano existe uma troca de idéias entre os doze ou mais professôres do departamento de matemática, que ocorre quase que diàriamente, porém, sem nenhuma formalidade. Êsse intercâmbio visa: o conteúdo do curso, a maneira de apresentar os assuntos específicos, e as idéias e questões que deverão ser empregadas nas provas. Em intervalos certos, o presidente do departamento de matemática convoca a reunião oficial dos professôres de matemática. Nessa ocasião diversos pontos-de-vista que dizem respeito ao conteúdo do curso e os pontos que devem ser acentuados, podem ser definidos e mesmo até, resolvidos, e quando se faz uma escolha, a mesma depende do voto da maioria.

As modificações que se têm efetudao dentro de cada curso através do tempo, já foram consolidadas por comissões que consistem de mais ou menos três professôres, que lecionam no mesmo nível. Os membros dessa comissão são nomeados pelo presidente do departamento e as suas recomendações são apreciadas por todo o professorado do departamento de matemática. Onde tem sido possível, as modificações que foram necessárias, foram efetuadas alteração dos textos existentes, ou então procuraram-se novos textos.

Êsse processo de modificação gradativa, através dos anos, deu origem a que fôsse escolhida uma nova série de textos para o nosso curso de matemática geral adiantada, matemática 4, em 1959. Disso também resultaram modificações nos cursos mais elementares, e aí também foram adotados novos textos no ano de 1961 e os anos subsequentes. Em 1963, em função de um programa que visava o colégio inteiro, julgou-se de bom alvitre, que fôssem examinados os nossos ensinos

de matemática, na sua totalidade. Nomeou-se uma comissão de cinco professôres de matemática, aos quais caberia êsse estudo. As suas deliberações deram origem ao alcance e espírito daquilo que hoje em dia tentamos realizar no ensino da matemática em Lawrenceville. O relatório dessa comissão, que foi apresentado em setembro/outubro de 1963, foi aprovado pela banca inteira do departamento de matemática e foi pôsto em prática em setembro de 1964. Cita-se abaixo certos trechos do referido relatório:

> "A comissão aprovou unânimemente que os cursos existentes seriam revisados e não substituídos. Julgou-se ser êsse o caminho certo, em virtude do processo de reajustamento, que vem se desenrolando durante diversos anos.
>
> "A modernização e a melhoria dos ensinos de matemática em Lawrenceville, realmente tomaram impulso há uns 12 anos atrás e o rítmo dêsse processo tem aumentado cada vez mais, até o presente. O conteúdo da maioria dos cursos tem sofrido modificação considerável, porém o que importanta mais, é que tem havido um verdadeiro deslocamento do relêvo. Apesar de ter havido a instituição de novas matérias, nas modificações que se deram, isto não significa o desprêzo do antigo mas a afirmação de novas tendências da linguagem matemática moderna e mais eficaz. Muito antes de tornar-se generalizada a expressão "nova matemática", já se conhecia a importância dos seus conceitos básicos e do seu sistema de análise. Por conseguinte, as modificações nos cursos têm visado a eliminação do que é simples trabalho da memória a favor daquilo que o é da compreensão. Concomitantemente, não nos esquecemos de desenvolver uma desejada proficiência na capacidade básica de manejar com algarismos.
>
> "Ao revisar o conteúdo dos nossos cursos, temos sofrido a influência constante das recomendações feitas pela Comissão de Matemática da Junta Vestibular das

Universidades. Diversas sugestões encaminhadas por essa junta, estão de pleno acôrdo com a nossa maneira de pensar, e, portanto, foram adotadas. Simultâneamente, certos professôres dêsse departamento examinaram os estudos que emanam de outras fontes, tais como o Grupo para o Estudo da Matemática Escolar e ainda outras que laboram nesse setor. Diversos dos nossos professôres têm participado de cursos que funcionam durante as férias de verão, donde voltaram influenciados pelo progresso e o pensamento moderno no ramo do ensino da matemática.

"É imprescindível que os outros cursos de nível que corresponde àquêle do nosso colégio, devem ser sujeitos a livros de ensino, porquanto o livro de ensino orienta a leitura e serve como fonte para a extração dos problemas. Tão logo surjam textos mais condizentes com as nossas necessidades, emprega-los-emos. No entanto, visto que um livro só, poucas vêzes poderá satisfazer tôdas as necessidades, lança-se livre mão dos outros meios disponíveis. "No que diz respeito a cada curso, individualmente, recomendamos o seguinte:

*Série* 1 (Matemática 0)

A finalidade dêsse curso de matemática que se dá na primeira série, é a orientação do estudante, para que êle descubra os princípios da matemática e as suas aplicações na solução dos problemas. Mesmo que êsses princípios devam seguir pela lógica, é preciso reconhecer que a apresentação tem que corresponder a maturidade do estudante, num nível onde o percebimento intuitivo exerce muito efeito sôbre a comprensão da lógica.

"Ao criar-se a base para o ensino da matemática mais adiantada no colégio secundário, deve-se empregar a álgebra moderna, onde sintetisa-se a aritmética elementar, por vias de novos conceitos, redigidos em linguagem mais simples do que aquela que existia no texto da segunda série. Assim mesmo, o estudante poderia ganhar

um ano na instrução matemática pelo bom desempenho no referido curso. Recomenda-se que o texto "Modern Elementary Algebra", por Nichols and Collins, proporcione a base dêsse curso. Êsse texto inclue os seguintes assuntos, que dizem bem com as nossas intenções: as agregações, as operações com números na aritmética, os axiomas que governam os números reais, valor absoluto, as equações e as desigualdades, os gráficos, os expoentes e os radicais, as equações quadráticas, as relações e as funções. Os pontos da matemática tradicional ficam absorvidos por essas categorias mais amplas e dá-se muita importância ao vocabulário empregado e às revisões cumulativas.

*Série II — Primeiro curso de álgebra* (Matemática 1)

Não se propõe modificação alguma, em virtude de já termos empreendido uma, há mais de dois anos, quando adotamos o texto: "Modern Algebra First Course" por Johnson, Lendsey and Slesnick. Além de preservar os assuntos e as técnicas mais tradicionais, êste texto e de maneira geral, as edições recentes, também apresentam os seguintes novos assuntos: os elementos da teoria dos agregados, o vocabulário correspondente nas equações de desigualdade e a confecção e a interpretação dos respectivos gráficos, a introdução ao emprêgo dos valôres dos números absolutos reais e as características mais convencionais do sistema numérico real, acompanhado de informações detalhadas das características estruturais da álgebra.

*Série III — Geometria* (Matemática 2)

As finalidades do curso de geometria, conforme julgado pela comissão sôbre a matemática, da C.E.E.B., compõem-se dos seguintes:

1. A aquisição de conhecimento sôbre as figuras geométricas planas e no espaço;

2. O desenvolvimento do sistema que emprega a dedução como meio de raciocínio e aplica-se às questões matemáticas;
3. Propiciar ao aluno aquelas oportunidades pela qual êle poderá exercer um raciocínio próprio e criador.

Acredita-se que o curso existente em Lawrenceville cumpre êsses objetivos.

Outrossim, considera-se altamente recomendável que êsse curso seja proporcionado ao nível da terceira série, pelos seguintes motivos:

1. A seqüência de álgebra I, da geometria e da álgebra II, coloca a álgebra em plano logo abaixo de qualquer curso de trigonometria e da geometria analítica. Essas são matérias que requerem um fundo algébrico mais do que o conhecimento da geometria.
2. Os conceitos da geometria empregados na álgebra II — tais como aquêles do teorema de Pitágoras, as condições que regem as linhas perpendiculres, etc. — podem ser deduzidos pela lógica, ao invés de postuladas.
3. Esta seqüência é aquela geralmente empregada pela maioria dos colégios donde surgem os nossos novos alunos.
4. O curso de geometria adequado à idade dos alunos, na terceira série, pode ser desenvolvido com pouca dificuldade.

"Os pontos abrangidos pelo curso, conforme relacionados no programa colegial, satisfazem no momento. No entanto, a geometria analítica deve ser preterida, até que se localize um nível de ensino que consiga a integração mais ampla dessa matéria. Isso não representará um disperdício de uma matéria, pois é estudada em álgebra II no curso de matemática que lhe segue, e de uma maneira bem ampla.

"Também aconselha-se que nas repetidas avaliações dêsse curso, a viabilidade de incluir o estudo de vectores e da lógica simbólica, seja encarada com certo interêsse. Êsses assuntos são importantes na evolução da matemática superior contemporânea.

"*Série IV — Álgebra Segundo Ano* (Matemática 3)

A comissão acha que é premissa fundamental neste curso, o conhecimento da álgebra, para o estudo da estrutura dos sistemas de números reais e complexos. Além de reconhecer as técnicas empregadas na álgebra, conforme exemplificadas na referida estrutura, o estudante também precisa saber empregá-las com exatidão e rigor. Também deve-se insistir na precisão da termonologia empregada.

Almejando êsses objetivos, a comissão acha que o curso em vigor precisa de pouca modificação no momento, e recomenda que sejam incluídos os seguintes assuntos: a revisão do sistema de números racionais; as relações quadráticas e os seus gráficos; as variações; os expoentes e os logarítmos; os números irracionais; os números complexos; teoremas sôbre os fatores e os saldos; a trigonometria do ângulo reto; as funções trigonométricas do ângulo em geral (opcional); as progressões e a expansão binomial; a geometria coordenada da linha reta e do círculo; e o emprêgo da terminologia dos agregados.

"*Série V* (Matemática 4)

O quarto ano ou a quinta série, foi o primeiro a ser examinado profundamente, e tem havido uma série de revisões no decorrer de alguns anos. Conseqüentemente o curso já é muito diferente do que era há dez anos atrás. No momento o conteúdo do curso e os livros de ensino que se empregam parecem satisfazer. Os assuntos incluem a trigonometria, a geometria analítica, a estatística dedutiva, a probabilidade e o uso contínuo da teoria dos agre-

gados. Em cada um dêsses setores, os aspectos teóricos e analíticos são ressaltados às custas do aspecto calculista.

"Cada vez mais estimula-se e exige-se do estudante nesse nível que tome a iniciativa quanto à compreensão dos assuntos novos que surgem. A capacidade de empregar o raciocínio na leitura das explicações dadas pelo livro de ensino, deve ser um dos objetivos principais.

"Visto que existe o tempo disponível, devido à transferência de uma parte da geometria sólida para o curso de geometria, recomendados que se dê mais atenção à análise dos gráficos das funções e das relações.

"*O Cálculo* (Matemática 5)

O curso do cálculo acha-se claramente descrito no programa para o Vestibular Antecipado, conforme traçado pela Junta Examinadora. O nosso curso obedece o programa porém, com mais algumas aplicações e técnicas.

"*Matemática* 6

Êsse curso proporciona mais matemática àquêles rapazes que finalizaram o curso do cálculo na quarta série. Os assuntos variam um tanto, de acôrdo com as necessidades e as habilidades dos respectivos estudantes.

"*Curso Especiais*

Em virtude das modificações pretendidas quanto à seqüência do estudo nas terceiras e quartas séries, sugere-se o seguinte programa de aceleramento:

1. O cursar das séries 1-2-3 da matemática dentro de dois anos;
2. O cursar das séries 2-3-4 da matemática dentro de dois anos;

Também recomendamos que continuem os cursso de matemática 4 emérito e cálculo emérito.

"Finalizando, esta comissão declara que é importante que as modificações pretendidas, no que diz respeito ao conteúdo e à seqüência dos cursos não sejam tidas como ponto final. Conforme já se faz vêr anteriormente nesse relatório, houve e haverá a avaliação constante da matéria que compõe o ensino da matemática. Espera-se que seja possível iniciar certos assuntos nas séries mais primárias, dessa maneira conseguindo comprimir ou reduzir o volume das matérias. Entre os objetivos almejados, existe o reconhecimento de que o programa para o Vestibular Antecipado, deve passar a ser um curso normal dos quintoanistas, proporcionando-se outros cursos, além do cálculo, ou em substituição ao mesmo. O ensino em turma, a troca de classes, são técnicas que poderiam ser sondadas no que diz respeito às modificações no ensino da matemática, em Lawrenceville. Finalmente, essa comissão acha que devido à própria natureza seqüente das matérias estudadas na matemática, a aprovação do aluno no final de um curso é necessária, mas não é o suficiente para garantir o seu ingresso no curso seguinte".

Os cursos especiais, aos quais fizemos referência no relatório, pretendem dar a oportunidade aos estudantes mais habilidosos para completar o curso geral de quatro anos de matemática no colégio secundário, em três anos, assim permitindo que iniciem os seus estudos de matemática na faculdade ou na universidade, enquanto ainda estiverem no nível superior do colégio secundário.

Ao finalizar, convém reafirmar as conclusões que acabam de ser divulgadas através do *Relatório da Comissão do Programa Regulamentar da Matemática*.

Essa visita que fazemos ao seu colégio é um prolongamento natural da pesquisa que se faz e que se compartilha, a fim de proporcionar o melhor estudo e o melhor ensino da matemática. Portanto, muito lhes agradecemos e estamos certos de que haverá uma constante e frutífera troca de idéias, tanto durante essa nossa visita, como no porvir.

# O Ensino de Inglês no Lawrenceville School

*Thomas Johnsten*
Professor de Inglês no Lawrenceville School

O ensino de inglês na escola de Lawrenceville assemelha-se ao ensino de português num colégio brasileiro, ou ao ensino de francês num Lycée. Em cada caso o professor, instrui aos seus alunos no emprêgo de sua língua mãe e da literatura da mesma. Em cada caso êle tem dois objetivos em vista — ensinar aos alunos a escrever corretamente, claramente e idiomàticamente, e a ler a literatura tradicionalmente famosa, com compreensão e apreciação.

## I

Em Lawrenceville conseguem-se êsses objetivos de diversas maneiras. Evidentemente, a primeira maneira consiste em proporcionar as aulas de acôrdo com a idade e a capacidade dos estudantes. Iniciamos com a oitava série (rapazes de aproximadamente 13 anos de idade). Através do ano letivo inteiro êles se reunem durante 45 minutos, em turmas de doze alunos, e durante uma média de cinco vêzes por semana; sendo os deveres divididos mais ou menos igualmente entre a leitura e a composição. Frequentemente juntam-se os dois durante uma aula só. No decorrer do ano, o aluno executa trabalho em casa que, na média, representa duzentos e cinquenta palavras por semana. Além disso, êle faz pequenas composições de cêrca de cento e cinquenta palavras, durante a aula, muitas vêzes na forma de provas. Durante o ano a lei-

tura compõe-se de mais ou menos quinze pequenos contos, doze ou quinze ensáios, duas novelas de trezentos e cinquenta páginas cada uma, e, um número cada vez maior de poemas selecionados.

A primeira tarefa no ensino da escrita é a de proporcionar a estrutura básica do idioma, através do conhecimento da gramática. Nos colégios nos Estados Unidos, o estudo da gramática inglêsa é feito por duas maneiras diferentes. A primeira dessas dá-se o nome de gramática formal. Isso compõe-se de um estudo profundo das modalidades de expressão, da estrutura das frases e das orações, a função das palavras que a modificam, os tempos dos verbos, e a estrutura das locuções. Ressalta-se a importância do aluno saber os nomes certos dos diversos elementos da frase, da oração, da locução, bem como da função de cada um.

A segunda maneira dá-se o nome de gramática funcional. Nesse método atribui-se menos importância ao conhecimento de todos os detalhes, e mais à maneira pela qual os diversos elementos da gramática funcionam, quando escritos. Êsse método resulta no menor dispêndio de tempo na execução dos exercícios destinados ao domínio dos têrmos técnicos, menos tempo dispendido nas construções confusas . Êsse método tem por fim ensinar aos alunos como funcionam os elementos da gramática quando se escreve. Em Lawrenceville as aulas de inglês da oitava e da nona séries aprendem a gramática tanto pelo método formal como pelo método funcional. Não se ensina a gramática como disciplina separada, porém como um meio de conseguir-se escrever com correção. Da mesma maneira pela qual um estudante de português precisa saber, por exemplo, que os diversos tempos dos verbos devem ser empregados tanto na escrita como na oração, o aluno de colégio secundário nos Estados Unidos precisa conhecer como funciona o seu idioma, para que possa, escrever e falar corretamente.

Um assunto relacionado à gramática, e, aliás parte integrante do escrever, é a pontuação. O ensino da mesma porém deve ser ministrado quando o aluno já conhecer razoàvelmente a gramática, e isso porque a pontuação no inglês orienta-se pelas partes gramaticais imprescindíveis. Mesmo que o estudante se inicie na gramática e na pontuação, como estudos separados, e aprenda a lidar com cada qual como exercícios independentes aos poucos êle começa a encarar ambos como partes essenciais da expressão escrita, e aos poucos assimilando êsses fatôres básicos, prescinde de que precisa raciocinar sôbre "gramática" e a "pontuação" e emprega, naturalmente os conhecimentos adquiridos, em benefício da boa escrita.

Os professôres têm conferências com os alunos, tão frequentemente quanto possível, a fim de efetuar a revisão dos trabalhos escritos.

O segundo objetivo do Departamento de Inglês é ensinar a ler, e acredita-se na leitura profunda e analítica. Os alunos da oitava e da nona séries dedicam-se ao pequeno conto, primeiramente. O professor ressalta os pontos principais dos contos e faz perguntas com a intenção de obrigar os alunos a puxarem pela memória. Essas perguntas demandam respostas curtas, de uma ou duas locuções, ou então um ensaio de cem palavras resumindo o conto. O estudo dos pequenos contos conduz lògicamente à novela. O professor, portanto, escolhe contos de progressiva complexidade contando com a capacidade do aluno lembrar-se dos detalhes mais importantes e que sua capacidade de discernir os traços marcantes das personagens, tenham progredido a ponto de permitir que êle passe ao estudo de livro mais extenso, e possa variar nas diversas formas de ficção.

O ensáio e a poesia vêm a seguir. Os ensáios que se lêm são geralmente do tipo "informal", — observações feitas ao acaso pelo autor, sôbre qualquer assunto, desde o velho automóvel até a política, ou qualquer aspecto da natureza. Mais

uma vez, o aluno procura, principalmente, a leitura que lhe der prazer, embora (e isso se aplica, tanto ao estudo do pequeno conto como da novela) o professor se deterá em apresentar ao aluno às noções do estilo da prosa. As vantagens de estudar essa espécie de leitura são duas : o estudante continua a ler e a aumentar a sua capacidade de ler com atenção, e percebe os estilos dos bons autores. Êste último ponto é expressivo, pois a nossa experiência nos faz crêr, que os estudantes, aprendem muito de seu próprio estilo através da imitação.

O estudo da poesia é necessàriamente diferente do estudo das formas de prosa, pois evidentemente depende da capacidade do aluno entender e apreciar sentido figurado da linguagem. Os poemas estudados nas classes primárias são dos mais simples, e consistem principalmente de narrativas, que não apresentam problemas de interpretação ou que transcendam a capacidade do estudante normal. Nossa técnica com respeito à poesia, cinge-se geralmente a fazer com que o estudante leia o poema cuidadosamente; em seguida pergunta-se-lhe apenas o que o poema exprime. Logo, vem o que julgamos ser tão importante quanto a compreensão da mensagem do poema, pergunta-se ao estudante como o poeta diz o que diz, isto é, espera-se que o aluno já tenha aprendido algo sôbre a técnica da poesia, e o uso dos artifícios na mesma, tais como metáfora, similitude e ríma.

## II

A série mais importante para o aluno que estuda o inglês, em Lawrenceville, é a décima (para aquêles de quinze anos de idade). Ao curso dá-se o nome de Inglês 2, por que compreende o segundo ano do programa do ensino secundário. Inglês 2 é um ano de transição, durante o qual os alunos deslocam-se do trabalho relativamente fácil das séries primárias para trabalho mais adiantado e exigente das séries avançadas. A leitura que se faz em Inglês 2 é escolhida de modo a auxi-

liar o aluno empreender essa transição. No primeiro semestre, (dividimos o ano letivo em dois semestres) o estudante no Inglês 2 fará a leitura de ensáios, pequenos contos, e uma pequena novela. A leitura por prazer que se fazia nas séries mais atrazadas, agora se desenvolve. Pergunta-se : Poderá o aluno distinguir as intenções do escritor, seu ponto-de-vista, seus preconceitos ? Será que êle percebe a ironia e começa a compreender o que é estilo ?

Durante o segundo semestre o aluno fará leitura de drama, poesia, e novela mais extensa. O estudo do drama concentra-se em Shakespeare, por dois motivos : em primeiro, para apresentar a peça teatral em forma literária e, colocá-lo a par das diversas técnicas que lhe são características, e, em segundo lugar, a fim de complementar seu estudo da poesia.

A novela de maior extensão, que é lida nessa fase de Inglês 2, serve para demonstrar ao aluno como as técnicas da composição (que êle conheceu primeiro como pequeno conto e, então como pequena novela) pode adaptar-se a uma obra de mais fôlego. Ademais, escolhe-se a novela de maior extensão, a fim de apresentar conteúdo versando assuntos morais, ou idéias filosóficas, ou problemas sociais.

As duas séries mais adiantadas do colégio (Cursos denominados de Inglês 3 e de Inglês 4) seguem o mesmo esquema, porém a leitura torna-se cada vez mais adiantada, e a composição mais analítica e crítica. Os rapazes de Inglês 3 e 4 lêm o mesmo número de obras que os meninos mais jovens, porém fazem composições maiores e mais frequentes.

Os cursos e técnicas que acabamos de descrever formam, então, assim, a base do programa de ingles em Lawrenceville.

Além disso, porém, existem quatro outras partes do programa : a secções de mérito, de literatura americana, de inglês 5 e de outras leituras.

A seção de mérito compõe-se de um grupo de alunos mais destacados de cada série — geralmente um de cada curso de inglês. O trabalho que se faz na seção de mérito poderá ser muito diferente do trabalho das secções regulares. Em primeiro lugar, o progresso é mais rápido, por que os alunos são mais capazes. Geralmente executa-se trabalho de maior exigência do que nas seções comuns, e o âmbito do mesmo é de maior alcance. Não é raro ocorrer que um aluno talentoso permaneça na seção dos eméritos durante vários anos seguidos. Os rapazes eméritos muitas vêzes prestam exame no seu último ano letivo, ao qual se dá o nome de Vestibular antecipado, e que lhes possibilita o ingresso direto ao curso universitário mais adiantado na Universidade.

Seções da Literatura Americana fazem parte do curso Inglês 4. Cada ano uns vinte e cinco rapazes podem optar pela escolha de um curso especial de literatura dos Estados Unidos, que abrange o período desde os tempos coloniais até os dias de hoje. O aspecto principal dêste curso é que tôdas as teses consistem de críticas de mil palavras, escritas fora da sala de aulas. Além disso, muitos outros professôres dêste Departamento fazem conferências nessas seções, sôbre os autores dos períodos nos quais se especializam.

Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico

A terceira parte do programa chama-se curso Inglês 5. Cada ano há um pequeno número de rapazes que já completaram os cursos de inglês tendo passado pelos quatro anos de estudo. Êsses rapazes ingressam neste curso especial, que se

assemelha até certo ponto ao primeiro ano universitário. Nêle os alunos lêm extensivamente ao invés de intensivamente, por já haverem adquirido grau adiantado de instrução.

A "leitura externa" é feita fora do horário, nas horas de lazer do estudante. Nas classes de graus inferiores os alunos devem ler um livro cada quatro semanas. Nas séries mais adiantadas já lêm mais ràpidamente. No Inglês 4 o ritmo deverá ser de um livro, quinzenalmente. A escolha do livro fica a critério do professor.

E, finalmente, achamos que os exames finais, que duram duas horas, e que se fazem duas vêzes no ano (em janeiro e junho) servem também de orientação para os professôres. Nas classes primárias, onde ainda se aprende gramática, sempre há ocasião de fazer-se análise gramatical. Também há na ocasião arguição sôbre pontuação e outra que se focaliza a leitura, e se espera que o estudante faça uma composição versando sôbre o que leu. Nas séries mais elevadas, e, de modo geral, existem duas espécies de questões em todos os exames de inglês. O primeiro visa comprovar a habilidade na leitura. Dá-se o nome a êsses, de questões de "compreensão", os quais podem focalizar a poesia ou os trechos da prosa, ou ambos. Em cada caso pede-se ao aluno que leia um trecho e que responda as perguntas feitas sôbre o conteúdo e a técnica do mesmo. A segunda parte do exame sempre compõe-se de um ou dois pontos, do tipo ensáio, sôbre os livros estudados no curso. Geralmente pede-se aos alunos que dêm explicações sôbre alguns dos livros que leram.

O fito principal dêsses exames é o de averiguar a proficiência na leitura e na composição, e as arguições permitem-nos saber se a capacidade de ler do aluno está progredindo. Os

pontos sôbre a composição nos indicarão quão bem o aluno escreve e quão bem entende o que lê. Os professôres que examinam as provas fazem os pertinentes comentários e, assim, quando as mesmas são devolvidas aos alunos, o professor poderá empregá-las para salientar os erros, tal como acontece pelo que muito assemelham-se com os deveres rotineiros.

Em suma : os nossos objetivos são dois — ensinar aos alunos a ler com percepção e com apreciação e a escrever com desembaraço e acêrto. Para conseguir êstes objetivos, instituimos dois cursos que acentuam a leitura analítica profunda das obras cuidadosamente escolhidas, e os deveres por escrito feitos tanto na aula como fora, na maior parte sôbre os livros já lidos. Verificamos o progresso dos alunos através dos exames, que também acentuam êsses dois mesmos objetivos.

BIBLIOTECA DO PROFESSOR ROCHA LIMA
RL

COLÉGIO PEDRO II
LADAH
Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico

Êste livro foi composto, impresso e encadernado nas Oficinas Gráficas do Colégio Pedro II - Internato

Laboratório de Digitalização
do Acervo Histórico