NOTAS SOBRE O ENSINO PÚBLICO[1]

Silvio Romero

[A primeira parte do documento
encontra-se na Revista História da Educação, v. 25]

IV. O Ensino e o Caráter Nacional. Competência do Estado.

Dissemos que pretendíamos circunscrever-nos a quatro ou cinco assuntos capitais. E são estes: espírito idealístico da instrução, seu caráter nacional, competência do Estado para a consecução de um outro *desideratum*, organização do ensino secundário, a questão da fiscalização dos exames.

O primeiro ponto já foi rapidamente elucidado e melhor esclarecido ficará ainda na discussão das outras teses que lhe são subordinados.

O intuito de dar ao ensino e à educação um caráter nacional é o ponto culminante da pedagogia neste final de século. Não é preciso ir muito longe para descobrir a origem histórica desta aspiração. A derrota da França em 1870 foi o sinal de alarme.

A ilustre e poderosa nação, no recolhimento a que se entregou, e na reorganização que planejou de toda a sua vida política e social, teve grandes motivos para curar seriamente de tudo quanto dizia respeito à educação e a instrução do povo.

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

Sábios e literatos, professores e publicistas, todos os que tinham uma alma para sentir as amarguras da pátria entraram a meditar sobre o assunto.

Todos escreveram e trouxeram a lume as suas convicções. É por isso que, por este lado, é hoje riquíssima a literatura francesa. E um dos pontos definitivamente firmados em toda essa campanha pelo ensino é o dever de ele ser uma resultante das aptidões étnicas da nação, de sua vida, de sua historia, de sua índole, de suas aspirações fundamentais.

É a imitação do que já de antes, desde 1806, havia compreendido a Alemanha, depois de vencida por Napoleão, pelo órgão de Stein e G. de Humboldt.

Nem seria preciso a dura lição da derrota pela guerra, pela força bruta, para provocar esse renascimento do gênio conculcado dos povos.

A simples psicologia nacional, a simples lei da evolução, ensinando a evolução nacional no desenvolvimento dos povos são mais que bastantes para esclarecer e justificar o fato. As nações não fazem saltos, nem mudam de índole de um dia para o outro, e só lhes aproveita duravelmente o progresso que brota de suas próprias entranhas e traz o signo indelével de seu ideal.

Todos os povos enérgicos e cultos, dotados de índole segura, calma e conservadora, o que vale dizer – todos os povos fadados a viver longamente na história e nela representar saliente papel, assim o hão compreendido. Alemães, italianos, franceses, americanos, ingleses, todos timbram em desenvolver as qualidades nativas de sua raça, robustecer seu gênio nacional, afirmar a sua individualidade por alguma coisa de característico, impagável, irredutível.

Pegai de qualquer obra que se dedique ao ensino, ou seja, um simples livrinho de leitura, como o *Coração*, de De Amicis, ou qualquer trabalho teórico de Gréard, de Lavisse, de Liard, de Guyau, de Fouillé, ou publicação oficial, como o *Buttelin Admistratif du Ministère de Instruction Publique*, sempre e sempre encontrareis a preocupação nacionalista, patriótica, a consagração

de um *indigenismo* largo, elevado e digno, que é para as nações alguma coisa de análogo à estima própria que todo o indivíduo deve ter por si mesmo; que é para as nações apenas a consciência de seu valor e a confiança em seus destinos.

Temos nós, brasileiros, de longe ou de perto, trabalhando em igual sentido?

Ai de nós! – que somos forçados a confessar o nosso criminoso descuido neste ponto vital.

Povo semi-bárbaro, tomado em seu conjunto, povo de analfabetos em sua quase totalidade, nós brasileiros, sofremos da pior das moléstias – *a mania liberalizante*.

Esta fatal moléstia, denunciadora da leviandade do caráter nacional, que não tem fixidez, firmeza, segurança; que não assenta na rocha indestrutível de um complexo de tradições que sejam o sangue, a base adamantina de nossa alma, esta fatal moléstia já nos tem feito amargar e há de sermos fatalissimas nos tempos de vir.

Mal desponta nas brumas do pensamento de qualquer fantasista europeu, uma extravagância qualquer, dessas mais aéreas, mais aptas à variações palavrosas, à exibições de retóricas lantejoulas; uma dessas feitas de sonhos e vacuidades, gênero que a Europa tem para exportar, porque não o gastá-la, os nossos macaqueadores de idéias gerais e teses fáceis, não têm mais sossego, nem mais descansam, enquanto não engolem a droga e não a atiram sobre a eterna *anima vilis* que se chama a nação brasileira.

Somos um figurino do pensamento, exibimos a roupa alheia e não tratamos de talhar uma que nos vá a jeito e a caráter.

A mania liberalizante é um resultado da pobreza de idéias e convicções, é uma conseqüência do vício da imitação.

Bem como o indivíduo só gasta com método economiza o dinheiro que lhe custou a ganhar, assim os povos só conservam com amor e defendem com entusiasmo as idéias que lhe custaram a definir e formular.

Nós, que no mundo do pensamento queremos continuar a ser uns mendigos insígnes, não temos a menor cerimônia em atirar fora as idéias que imitamos e substituí-las sem critério por outras que não conhecemos bem, que não assimilamos convenientemente, só porque nos parecem mais aptas ao palavreado, de que somos umas vítimas esplêndidas.

Daí, uns poucos de passos, gravemente errados, que temos estado a dar, como os famosos arbitramentos obrigados nas questões internacionais, as imensas e incondicionais naturalizações, as curiosas guerras às profissões diplomadas, as poli-emissões sem garantia, a debandada do ensino equiparado á indústria dos hotéis, e outras e outras maravilhas com que a *ignorância liberalística* está a desorganizar o país e acabará por o atirar no abismo, se, no governo da República, não dominar o espírito de um conservadorismo sensato. Mas deve ser o verdadeiro espírito conscientemente conservador e suscetível do progredimento harmônico, reclamados por necessidades vitais da nação.

A pretensão de afastar o Estado de qualquer intervenção no ensino do povo é uma idéia só abraçada, na atual situação das coisas, especialmente no Brasil, por duas ordens de indivíduos: certa classe de sectários fanáticos que, de sobejo, já hão feito mal à República, e que defendem tal idéia com o plano preconcebido de se apoderar do espírito popular, e certa ordem de indivíduos levianos, que não meditaram ainda seriamente neste problema.

Na esfera de um ideal, talvez sempre irrealizável, fora para desejar, não que o Estado não fosse *docente, policiador* ou *administrador*; não que ele não tivesse *exército*, nem *diplomatas,* nem *finanças,* isto seria muito pouco para contentar cabeças ávidas de transcendentais chimeras; mas sim fora para desejar que o próprio Estado não existisse e vivêssemos nós, isto é, toda a sociedade, numa verdadeira paz de anjos...

Para que, porém, fantasiar idealidades diante do realismo rude de nossos dias, diante da verdade das coisas?

Para que enganarmo-nos nós mesmos, fazendo nos acreditar em coisas que sabemos não nos assentarem?

A verdade, a realidade irrefragável, é que, em regra geral, no todo do Brasil, no estado atual de sua educação popular, na situação presente dos costumes públicos, nem os particulares, nem as corporações, nem as municipalidades, podem se encarregar do ensino com a mesma independência, o mesmo desassombro, a mesma elevação de vistas, a mesma continuidade de esforços, a mesma feição nacional, os mesmos recursos do Estado.

Não é mais da índole de nosso tempo privar a iniciativa particular do que ela possa fazer na instrução primária, secundária e superior; mas não é menos certo que, especialmente no Brasil, é um erro grosseiro querer matar o direito do Estado em intervir também na direção desse serviço, já com a fundação de estabelecimentos nacionais, já com a interferência, por qualquer modo, no ensino particular, principalmente no que diz respeito ao primário e em parte ao secundário.

O liberalismo romântico do princípio deste século entre as suas vacuidades afixou, tamboriando-a com especiais encômios, a descentralização. Fez-se desta palavra, mal compreendida e mal aplicada, uma verdadeira deidade despótica, que entrou a perturbar mais de um serviço público e mais de um instituto político.

Descentralização da administração, descentralização das finanças, descentralização da política, dos bancos de emissão, das províncias, das comarcas, dos municípios, dos correios, das estradas de ferro, e, no meio das exigências anárquicas desse individualismo tumultuário, chegou também a vez do ensino público, que passou a figurar quase como um caso de consciência, alguma coisa de análogo a uma crença religiosa, em que é vedado ao Estado de longe tocar.

Mas esse liberalismo quimérico fez já a sua completa bancarrota; não cumpriu em noventa anos as suas promessas, e há hoje bons motivos para desconfiarmos dele. Não passa no fundo de um filho pretensioso, para não dizer espúrio, da velha intuição

dualística, reinante até ontem na ciência, na filosofia e, conseguintemente, na política!

A velha crença de nossos avoengos num mundo de pecadores em oposição a um primeiro eterno e imutável do bem e da justiça, teve na ordem social sua indispensável repercussão: o povo, a coleção de indivíduos, capazes de luz e progresso, de um lado, e de outro – o insaciável inimigo, o voraz engulidor de vítimas – o Estado. Daí essa estranha ideologia, aérea e fantástica, do liberalismo a sonhar descentralizações, autonomias, independências locais, tradições particularistas, um acervo de falsos organismos, exageradamente elevados a um valor, a uma realidade que eles não têm, nem podem ter, para o bem do Estado e do próprio indivíduo.

As questões do ensino foram as mais perturbadas por estas pretensões, infundadas e censuráveis, quando não se sabem conter em um justo equilíbrio.

As seitas religiosas, as *cotteries* políticas, os bandos de filosóficos, os grupos científicos, estes, por preocupações doutrinárias, reclamam, com altos brados, para si um quinhão; alguns desocupados, certos industriais, à cata de um emprego para a sua atividade, estes por preocupações de lucros, justas, quando eles tem habitação, criminosas, quando lhes falta a precisa idoneidade, reclamam também para si um quinhão na tarefa educativa.

Seria lícito ao Estado, isto é, ao povo mesmo, à nação mesma organizada e representada no seu integralismo político e social, seria lícito, nós o perguntamos, ao Estado, que consubstancia o conjunto de tradições nacionais, cruzar os braços, cerrar a boca, tapar os ouvidos e deixar-se ficar quedo e marasmático?

Absolutamente não, máxime em nosso Brasil. Numa concepção larga da organização do ensino, se é verdade que deve ser nele evitado o espírito do realismo grosseiro e do mercantilismo intransigente, a instrução se transforma numa função pública, numa função nacional, à qual devemos o melhor de nossas forças,

o mais seleto de nossas idéias, o mais elevado de nossas aspirações, o mais nobre de nossos tentamens.

Assim se entendeu e entende ainda hoje entre todos os povos bem organizados, especialmente na Alemanha, na Itália, na França e na Bélgica.

Basta passar a vista nos orçamentos destes países e notar, com assombro para nós, a larga parte neles feitas à instrução pública.

Na própria Inglaterra, a pátria por excelência do *self-governement,* são de vulgar notícia os esforços e os meios pelo Estado empregados para chamar a si o ensino primário em todo o Reino Unido.

Os indivíduos, corporações particulares, e municipalidades podem ter ação em matéria de ensino, mas deve ela ser absoluta e incontrastável. O mesmo se deve dizer dos Estados. Plena liberdade espiritual, no tocante às doutrinas e teorias; nada, porém, de poder inviolável na inauguração do mercantilismo, encampando a ignorância e a mentira.

A união tem o dever de organizar, com elevação e grandeza, o ensino público primário, e como modelo o secundário.

Esta é a sua obrigação positiva, a que deve juntar a faculdade de fiscalização, mais ou menos direta, na instrução fornecida nos estabelecimentos particulares de todos os órgãos.

O número das disciplinas ensinadas, a seriedade dos resultados obtidos, ao menos no ato geral dos exames de natureza, devem merecer a atenção do poder público.

Em França, apesar do espírito liberal desse povo forte e ilustre, o Estado não teve ainda a veleidade de aliviar-se do ônus da instrução popular. Bem ao contrário, cada vez mais a ele se entrega com entusiasmo e desassombro.

Todos os graus da instrução têm merecido especial cuidado, nomeadamente o ensino secundário.

Ainda não há muito, por decreto de 12 de julho de 1888, foi instituída a grande comissão para o estudo dos melhoramentos que deveriam ser introduzidos naquela categoria

de ensino. Na comissão figuraram os homens mais ilustres que em França se têm ocupado com a instrução pública. J. Simon, Gréard, Berthelot, Legouvé, Bréal, Buisson, Burdeau, Lavisse, Liard, Lachelier, e trinta outros faziam parte dela.

As reformas apresentadas ao conselho superior, e por este aprovadas, foram pelo ministro postas em execução, e, com especial cuidado, recomendadas a todo o professorado francês. É muito para ler e imitar o que o nobre ministro disse, em especiais instruções, ao corpo docente de sua pátria.

Estão elas no Suplemento ao n. 922 do *Bulletin administratif du ministère de instruction publique*, publicado este ano. Neste volume de mais de 200 páginas, muito há à aprender, especialmente o espírito nobre, elevado e positivamente nacional do ensino público francês.

De tudo, das coisas aparentemente mais distantes do alvo, procura-se tirar um argumento a favor da unidade do espírito nacional.

Logo nas primeiras páginas, patrocina-se com sério vigor o estudo dos clássicos da língua, é o ministro que escreve estas palavras: "A tão graves motivos que temos para cultivar com mais fé e ardor do que nunca o estudo dos clássicos vem agora juntar-se mais outro".

Os grandes escritores franceses figuram presentemente em todos os programas: no *ensino especial* ocupam o primeiro lugar: pelas escolas superiores de Saint-Cloud e de Fontenay-aux-Roses penetram, para o elevar e vivificar, *no ensino primário*.

Não estão assim eles a nos oferecer o laço que andávamos a procurar para unir entre si, em alguns pontos ao menos, ensinos tão dessemelhantes?

Do Liceu à mais modesta escola de aldeia não será possível desta arte estabelecer concerto e harmonia entre todos os filhos da mesma pátria?

Existem alguns nomes ilustres, que todos conhecerão, algumas belas páginas que todos terão lido, admirado, aprendido de cor: e não será uma riqueza mais, junta ao patrimônio comum?

Não será um auxílio precioso para manter, por aquilo que ele possui de mais íntimo e mais durável, a unidade do espírito nacional?

Isto se diz em França, o país mais unitário e centralizado que jamais existiu no mundo.

Mas ali os ministros sabem escrever, sabem o que querem, sabem para onde vão; porque sabem pensar. Aqui a coisa é outra; isto, que ainda não é um povo, querem que não passem de uma *horda*... Não têm ainda consciência histórica, e nem a terá jamais, se continuar a ter medo de palavras feitas, como *nativismo*, e outras fórmulas feiticistas da especulação desbragada. Estamos ainda em tal atraso, como força e valor nacional, que até, como as crianças, teremos nomes fatídicos, abaixamos a cabeça diante da metafísica verbal de certa classe de charlatães; coramos de pejo de ser que somos, e a maior afronta que nos podem fazer é chamar-nos de *nativistas*...

Não pensam assim os europeus, que são os senhores absolutos de sua casa; não cessam de fazer sentir o seu poder aos vizinhos; não perdem o ideal de dominar o mundo. E o conquistam de duas formas: as terras de bárbaros são invadidas e ocupadas diretamente, como outrora a América e a Oceania, e hoje a África; as terras de povos sem vigor, sem conhecimento e sobretudo, envergonhados de serem quem são, vão sendo habilmente ocupadas com as imigrações aos milheiros, as grandes naturalizações vistosas, as campanhas anti-nativistas, a confraternização das raças, o cosmopolitismo universal e outras artes hábeis do braço e do capital europeu.

Qualquer que seja o desconcerto que isto possa causar aos planos dos que pretendem, consciente ou inconscientemente, dificultar a integração homogênea do povo brasileiro, deve a verdade ser dita e devemos presumir-nos contra os falsos engodos.

Não somos ainda um povo feito à imagem e semelhança das grandes nações históricas. Precisamos de coesão, de espírito público e de um alevantado ideal comum. A escola, em todos os

seus graus, deve colaborar nesta faina e o Estado deve ter, por este caminho, um rumo a seguir.

Para cerrar bem de perto a argumentação, vamos reduzí-la aos seus pontos culminantes.

*

* *

A competência do Estado para ter no Brasil parte considerável no ensino público, se tivéssemos de a defender, faríamos pelo modo que se vai ver.

Em nosso país o povo não chegou ainda aquele estado de coesão social, em que se forma uma opinião disciplinada, dirigida por altas aspirações, no enlaço e na trajetória de um grande ideal. É uma coisa que se observa todos os dias a atitude de apatia em que jaz a nossa nação, sua provercial indiferença pelos públicos negócios, seu mórbido descuido em arquitetar por si mesma o seu futuro.

Os motivos históricos, sociais, políticos e etnográficos, explicativos desse fenômeno, não são de difícil explanação.

O modo porque foi dirigida a colonização, sob a dependência direta do governo e do jesuíta; o parasitismo econômico do colono, alimentado durante três séculos pelo escravo; os moldes gerais, e inapagados ainda, que a escravidão foi deixando na alma nacional; o gênio apático do caboclo, uma das fontes da nossa população; a índole mansa e sem fortes resistências e valentes instintos de independência do negro, outra fonte, mais notável ainda, de nossa procedência; o caráter melancólico, submisso, autoritário, pouco inventivo do português, terceira origem de nossas gentes; tudo isto e muito mais que, neste sentido, seria possível juntar, se quiséssemos, dar a prova plena da tese sustentada.

Em um país assim organizado, onde o indivíduo não é um centro de resistência, pela consciência clara de pertencer a um grande povo, incumbido de uma notável missão histórica, o Estado continua a ser, como força, como expansão, como o conjunto de poder e de ação, o principal instigador do progresso em mais de um ramo da atividade nacional, e neste número conta-se a instrução pública.

Não é tudo.

Nós não somos, está implicitamente dito, um povo de *self-government,* de iniciativa, de expansão autônoma; não somos uma democracia disciplinada e forte, cheia de audácias, de ativas reivindicações.

Ao contrário, sob uma falsa aparência de democratismo, somos, na realidade, vítimas das mais desbragada e aviltante das *oligarquias*, a oligarquia de um anonimato trêfego, que, desde os tempos coloniais, conseguiu empolgar a direção política em todo o país.

É preciso ser de todo ingênuo para ignorar ou esconder que a direção política em todas as nossas antigas províncias esteve sempre a cargo de certas figuras, que constituíam um perfeito e complicado *sistema feudal.* Conhecidos em uns pontos por *chefes,* noutros por influências, alguns por *lundunguês*, noutros ainda por *luchauas*, palavra indígena que constitui, como diria Tylor, um verdadeiro *survival*, conhecidos por nomes diversos, conforme as zonas do país, esses mandões constituíram uma enorme cadeia que vinha-se estender até o sopé do trono, tendo no antigo senado seu conclave mais seleto. A moderna história do Brasil é uma feitura dessa oligarquia fofa, pretensiosa, tola, que sabia, porém, muitas vezes juntar à sua frivolidade e à sua ignorância os perversos instintos de antigos *barões sanguinários*....

Nenhum dos nossos historiadores estudou ainda a fundo este ponto.

Como quer que seja, o *caudilhismo chefista* foi e continua a ser um dos flagelos do Brasil. E quem terá forças para aniquilá-lo senão o Estado?

E uma dessas forças é inquestionavelmente o ensino que deve sobrepujar essas pequenas pretensões localistas, bairristas, e dar de nossa pátria uma noção mais ampla e mais justa.

Não é só isto; a decadência de todas as nossas instituições populares, obra precisamente levada a efeito por este caudilhismo oligárquico, bem claro nos está mostrando o que será o ensino popular, especialmente o pobre ensino primário, quando ele cair, por toda a parte e em toda a linha, nas mãos dessas espeluncas, que são, em sua quase generalidade, as nossas municipalidades.

Pobre ensino, que terá de cair pelo mesmo escorregadouro por onde despenhou-se, quase por toda a parte, o júri, a câmara local, a assembléia provincial... tudo em que o mandão de aldeia, o tenente-coronel, o comandante superior da guarda nacional e quejandos fatores da nossa ignorância puseram a mão!

Só uma representação nacional superior, mais larga, mais impessoal, por assim dizer, mais desprendida desses pequenos e nefandos vícios locais, como a União, poderá arrancar o ensino desse avilamento em que ele terá de cair, se for considerado em todo o Brasil, como um serviço particular, ou, quando muito, municipal, ou mesmo estadual.

Só a União poderá ao professorado abrir as largas perspectivas de uma nobre carreira em que se possa entrar e prosseguir, calando quaisquer impulsos por outras carreiras, diante da superioridade daquela.

Por uma nobre e alta consciência de sua missão, a ela incumbe dar ao ensino aquela superioridade de vistas, aquelas uniformidade de sentimentos nacionais, aquela aspiração brasileira, que deve sobrepujar a todos os particularismos existentes ou por existir. Só ela poderá, com eficácia, colocar-se com espera superior às sugestões do interesse imediato, posto em conflito com as exigências, nem sempre justas, do público ou dos pretendentes. Ela paira naturalmente mais a cavaleiro sobre os engodos e apertos do mercantilismo, fácil de invadir o ânimo do particular, no que

não vai injúria a ninguém, porque é acontecimento fatal e repetido por toda a parte, com honrosas exceções.

Salvam-se apenas as irresistíveis vocações para o magistério, para a educação, para a *charge d'âmes*.

Falar assim, porém, conservar ao Estado Federal o seu quinhão na organização do ensino, é coisa que deve ser entendida *cum grano salis*.

Só deve ter ele tais incumbências, se quiser compenetrar-se de seus altos deveres e superior função. É para ser elevado e justo; é para encarar a instrução com superioridade e nobreza; é para fugir de considerá-la um apêndice de seu politiquismo indecente; é para compreender que deve velar seu sentimento nacional, pondo-o a bom das chicanas partidárias. Não é para dar cadeiras a afilhados; não é para fazer de pedagogo e querer infringir teorias; não é para perseguir e deturpar, perseguir indivíduos e deturpar doutrinas. Não, não é para nada disso.

É para ser verdadeiramente superior, dotando a nação daqueles recursos de saber que o particular não pode dar.

O ensino público, o ensino fornecido pelo Estado, em todos os graus, foi sempre mau, foi sempre muito ruim no Brasil. Mas havia um ensino ainda pior do que aquele: era o ensino particular...

É incrível, é quase fantasticamente impossível acreditar no que havia e há por aí em matéria de ensino.

O professorado, que se pode chamar espontâneo, brotou por toda a parte.

Era um recurso fácil, pronto, sempre a mão do primeiro desocupado, que não achava meio de vida. – *Rabulejar e ensinar* eram os dois refúgios da indigência nacional.

Um assessor forense, ou uma carta de nomes eram, e são, a arma da desocupação da pátria.

É fácil imaginar o que tem saído daí. – Quanta cena grotesca, quanto disparte, quanto contrasenso!

Verdadeiros mentecaptos tem-se metido no ofício de ensinar, extorquindo aos pobres pais as magras economias.

É um dos lados cômicos e sombrios da nossa vida brasileira por aí além, por todas as antigas províncias e atuais Estados.

É por isso que teria sido acertado haver a União chamado a si em todo o país o ensino primário, que deveria ser então espalhado, difundido por toda a parte, bem organizado e largamente desenvolvido.

Ficariam os graus superiores do ensino a esfera mais própria para a concorrência particular.

E não seria mais do que o cumprimento de um dever da parte de um poder público, que retirou aos analfabetos a função política do voto.

V. Ainda a ação do Estado. Exames.

O Estado deve ter a sua parte, havemos nós dito, na educação nacional.

Como? – fundando estabelecimentos de ensino, intervindo, nos particulares, na delimitação geral das matérias e na fiscalização dos exames finais: os da instrução primária que habilitam à passagem para o ensino secundário, os deste último, que dão a matrícula nos cursos superiores, os deste, finalmente, que conferem os graus científicos, habilitadores às carreiras públicas.

Discutamos hoje a última destas questões, porque, além de sua importância intrínseca, tem certo caráter de oportunidade: pois todos sabemos ter andado a mourejar pelo Congresso um projeto altamente modificador da intervenção do Estado nos exames finais dos estabelecimentos particulares.

O projeto parece-nos aceitável, algum tanto modificado.

A questão é complexa e contém, pelo menos, as seguintes posições:

Os exames nos cursos do Estado devem ser parciais, ou deve ser aceito o sistema do exame integral e de madureza?

E nos estabelecimentos particulares?

Adotando qualquer dos dois sistemas, deve o Estado intervir naqueles diretamente, em qualquer sentido?

E nos particulares, como e até que ponto?

Resolvida a questão de competência e fiscalização, qual deve ser o modo prático dos exames?

Eis aqui: a estes itens é que devemos responder.

Os autores do projeto andaram com acerto em adotar o regime do exame final ou de madureza, repelindo a antiga miséria dos actozinhos fracionados, homeopáticos, feitos um a um com grandes intervalos.

Foi uma das fontes mais abundantes da nossa ignorância atual.

É bem certo que já estava semelhante *desiteratum* atendido na reforma de Benjamim Constant, mas adiado para as kalendas... gregas.

É bem certo ainda que, antes de Constant, já nós havíamos defendido a doutrina em documento enviado ao antecessor daquele ministro e publicado pela imprensa [2].

Neste país, porém nunca é demais defender e amparar as boas idéias, porque dá-se contra elas o mesmo que acontece às plantas úteis em nossas roças: se não se lhes faz a *carpa*, para protegê-las contra a vegetação selvagem do solo, são afogadas e definham até morrer.

Igual coisa acontece às idéias: se não são abroqueladas a miúdo por braços amigos e sinceros, são estranguladas pela conspiração da ignorância tumultuária e poderosa.

O exame integral deve, em qualquer sistema sério de reforma de nossa instrução secundária, ser um dos pontos favoritos.

Há sérias razões, escrevemos nós no parecer citado, em seu abono e as principais são estas: é o sistema que mais se

---

[2] É o cap. seguinte deste trabalho. Achamos conveniente publicá-lo neste lugar.

coaduna com a natureza do ensino secundário; é o que mais atende à psicologia do homem; é o que pode opor uma barreira ao geral descalabro de nosso ensino preparatório; é o que se observa entre os povos cultos; é, finalmente, aquele que já foi entre nós mesmos praticado com assinalada vantagem.

O primeiro argumento é tirado da índole do ensino secundário.

Efetivamente o sistema da educação integral e progressiva, com ser aplicável a todos os graus da instrução, pode não ter uma execução demasiado estrita no ensino primário, se este tiver um conteúdo rigorosamente elementar e, por isso, tornar-se facilmente assimilável.

Outro tanto, por motivos diferentes, pode suceder ao ensino superior, por sua índole técnica e especializada.

O mesmo não acontece à instrução *preparatória*, instrução intermediária e indispensável como amanho para os cursos superiores, secundo o próprio nome está indicando. É um *preparo* iniludível; e só muito capricho poderá não compreender o alcance deste motivo. O sistema até aqui seguido entre nós pode se chamar o de *aprender para esquecer* e não *aprender para saber*. Tal se afigura a teima de estudar línguas e ciências em dois ou três anos, e, depois, deixá-las de lado, justamente quando mais se precisa delas. Mantê-las, porém, em constante aprendizado, por sete ou oito anos, é assimilá-las tão completamente que esquecê-las tornar-se-á impossível. O segundo argumento, derivado da índole psicológica do homem, é inestimável para pessoas entendidas em matérias pedagógicas.

Um ensino contra o desenvolvimento natural das faculdades espirituais é um ensino manco e falso de origem. As matérias de índole secundária e preparatória são ministradas entre os 10, 11 e 12 anos e os 18, 19 e 20, isto é, naquele período em que já tem acabado a meninice, tem-se operado a evolução completa da juventude e vai começar virilidade ampla e robusta. É o período da constituição interna do espírito. O bom método demanda que se inicie a evolução pelas faculdades receptivas e

concretas, passe-se às abstratas, vá-se às superiores e chegue-se ao fim, tocando, porém, em todas as teclas, para que todas as peças do maravilhoso instrumento se desenvolvam harmônica e progressivamente.

Não se deve passar às faculdades superiores deixando as outras paradas a enferrujarem-se.

O terceiro motivo está na consciência pública. O ensino secundário tem descido tanto entre nós, apesar de hoje, mais do que nunca, falar-se em *modernos métodos, processos pedagógicos*, *orientação nova*, e outros palavrões de atordoar que chega a ser uma verdadeira calamidade nacional. Quem, como nós, houver lidado nos exames de preparatórios verá que usamos aqui da verdade estrita. O próprio governo imperial, fazendo, ultimamente, os exames de certos preparatórios dependerem dos exames de certos outros, conheceu em parte a moléstia, e procurou corrigí-la. Era, porém, muito tarde, e nem ele viu toda a origem do mal ou não teve coragem de cortá-lo pela raiz.

O quarto argumento é a prática sancionada pela experiência do mundo culto. Nós, eméritos imitadores de tudo quando vai de péssimo pelo estrangeiro, deixamos de lado tão útil sistema de ensino e de exames, só para atender ao empenho e ao patronato. E isto nos leva naturalmente ao quinto motivo em favor de nossa opinião, a saber, o fato de já ter sido, mais ou menos conscientemente, empregado entre nós o sistema e com grandes vantagens.

A geração que figurou neste país entre 1820 e1840, isto é, no tempo da independência, do primeiro reinado e da regência, tinha sido, na máxima parte, educada em Coimbra pelo sistema que defendemos.

Quando em 1838 começou a funcionar, o Colégio de Pedro II consagrava essa doutrina em princípio.

Correram os tempos e os magnatas do segundo reinado começaram a encher o estabelecimento dos seus pimpolhos, muitas vezes mal educados e vadios, tendo por alvo exclusivamente *passar nos exames e obter o diploma de bacharel*. Meteram

empenhos, e obtiveram a reforma daquele colégio para o sistema em que permaneceu, por cerca de quarenta anos, de máquina de formar pedantes, com algumas exceções para garantia da regra.

Com tão singular modelo, os colégios particulares inauguraram por toda a parte o regime da instrução a retalho, para o fim de preparar *candidatos à aprovação* nas famosas mesas de exames.

Estava inaugurado o sistema dos pontos, que teve por inventor, avaliem quem!... o afamado Eusébio de Queiroz! – "Em 1856, escreve o Sr. Pires de Almeida, insuspeito ao imperialismo, em 1856, em seu relatório de 17 de fevereiro – o Sr. Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, inspetor geral da instrução primária e secundária do município neutro, gabava-se de haver levado a efeito uma medida para *facilitar aos examinadores e aos alunos o trabalho dos exames*.

Alguém havia resumido em livrinhos especiais, intitulados *pontos*, as respostas às perguntas que acaso poderiam ser feitas aos estudantes sobre as várias disciplinas do ensino do Colégio de Pedro II. Aquele funcionário patrocinava assim o sistema:

"Semelhante meio faz desaparecer a incerteza que reina durante o ano inteiro para os moços no tocante às perguntas a que devem responder em seus exames, estatue uma certa uniformidade entre o ensino fornecido no colégio de Pedro II e o dos estabelecimentos particulares, e faz desaparecer o arbítrio na escolha dos assuntos para os exames".

Eis aí – a desgraça dos *livrecos de pontos* dos *capadinhos*, como lhes chamam no Recife, descende de alta linhagem, é imperialista da gema.

Nós já o tínhamos afirmado e houve quem duvidasse.

Para nós se encarregou de responder o *legendário* Eusébio, rígido esteio monárquico e da melhor madeira: *pau-ferro*, ou *jequitibá*.

Somos, em resumo, pelo ensino harmonicamente integralizado e pelos exames finais de madureza, nos estabelecimentos públicos ou particulares.

Nestes, porém, desejamos a interferência indireta do Estado, não pela nomeação de mesas examinadoras; sim por ordenar a prestação dos exames perante comissões nomeadas pelas congregações dos cursos superiores a que aspirarem os candidatos.

O questionário deverá ser dirigido fundamentalmente pelos próprios professores dos alunos, diante, repetimos, das comissões congregacionais, que terão também direito de perguntar e votar.

O exame chamado *interior*, feito entre quatro paredes, quase às ocultas, diante de um simples fiscal, sem direito de perguntar e votar, parece-nos demasiado fraco pelo lado da possibilidade do abuso e da fraude, num país como o nosso.

É mister compreender as coisas e não confundir os fatos. A questão dos exames no Brasil não tem o mesmo aspecto, não mostra o mesmo significado da questão dos exames na Europa, nomeadamente em França. Entre nós a razão das reclamações é justamente a inversa: em França a reação foi provocada pelo demasiado rigor, e no Brasil pela incrível pela colossal relaxação, pela completa bandalheira.

Aqueles, portanto, que argumentam para o nosso caso, como diariamente se lê nos jornais, como o que se passava em França, abusam da ignorância geral nestes assuntos e iludem a boa fé da nação.

Em França a reforma é pendente a afrouxar um pouco as compressoras malhas de um exame quase impossível em condições normais, e condenando, ali, como a causa principal da *surmenage* intelectual.

No Brasil deve ser, não pode deixar de ser o contrário, a reforma tem por obrigação principal dificultar os exames, acabando com a mascarada que entre nós produzia, não a sobrecarga mental, mas o completo vácuo espiritual.

O congresso faria, pois, bem em consagrar o exame de madureza, acabar com as antigas mesas examinadoras, dar autonomia ao professorado particular, conferindo-lhe o direito de preparar e examinar os seus discípulos; mas faria ainda melhor dificultando os ditos exames, a fim de pôr, ao menos deste lado, um obstáculo à invasão da ignorância que ameaça submergir o país.

Resumamos nossas conclusões até aqui: a União deveria encarregar-se em todo o país do ensino primário, sem que, aliás, proibisse a concorrência dos estados, das municipalidades, das associações, dos indivíduos; deveria, quanto ao ensino secundário e normal, criar estabelecimentos modelos na capital federal, forçando a iniciativa estranha a guiar-se por eles, cabendo-lhe também a fiscalização dos exames pelo modo indicado; faria bem em abrir mão do ensino superior, exercendo nele apenas a alta fiscalização moral; procuraria em toda a sua ação imprimir pronunciado cunho nacional.

VI. Organização do ensino secundário. O Ginásio Nacional.

Uma reforma completa do Ginásio Nacional, antigo Colégio de Pedro II, deveria abranger o regulamento interno porque se rege este estabelecimento, o regulamento dos concursos para as vagas que se dão no corpo docente, o regimento das congregações dos professores, e, finalmente, o plano dos estudos que ali se ministram aos alunos[3].

Deixando a outros a incumbência da reforma nos primeiros assuntos, tratemos nós do último ponto.

Por este lado, quatro se nos afiguram as questões principais a estudar: a delimitação das matérias, sua distribuição, o método de ensino, o modo prático dos exames.

[3] Esta parte destas notas foi escrita nos primeiros dias da República.

Notemos um a um estes assuntos.

A delimitação das matérias deve merecer especial atenção do reformador.

Dela depende em máxima parte a veracidade ou a falsidade do ensino. É preciso deixar de uma vez na sombra o péssimo sistema de pomposos e intermináveis programas, que não saem do papel e servem só para iludir os incautos. A este detestável defeito deveu particularmente o nosso instituto o abaixamento do nível do saber entre os que o têm cursado nos últimos anos.

O então Colégio de Pedro II era, como é ainda hoje, na organização que se pretende reformar, o Ginásio, um estabelecimento híbrido, contendo matérias de instrução primária da mais elementar, instrução secundária e instrução superior da mais transcendente.

Dentro deste singularíssimo quadro distendiam-se os assombrosos programas contando sete línguas e perto de trinta matérias outras, incluindo entre estas últimas um original curso de literatura universal!...

Assim defeituosamente organizado, o colégio não era nem um colégio de preparatórios, nem um curso superior de letras e ciências; era uma criação teratológica, própria para representar no país a ignorância futilmente letrada.

O Ginásio deve restringir-se por esta face e procurar ser apenas, exclusivamente, um bom, um ótimo curso de instrução secundária.

Para tanto deve expungir de seu seio as matérias intrusas que não são, nem podem ser, objeto de ensino secundário. Dentro do quadro deste sabe-se que o espírito científico e realista de nosso tempo distingue entre o ensino secundário especial e o ensino secundário clássico, predominando naquele as matérias de caráter prático, próprias a serem ministradas aos aspirantes às carreiras industriais; neste tendo preferência as matérias literárias, adequadas aos pretendentes às carreiras liberais.

Em nosso Ginásio, atentas as condições do país, era um desacerto dar o predomínio a um ou a outro sistema. Entendemos,

ao invés, conciliar as duas tendências, dando a nosso ensino secundário, em grande parte, um cunho clássico e em grande parte um caráter realista.

A parte clássica e beletrística será representada no estudo do latim e de sua literatura, no estudo das línguas nacional, francesa, inglesa e alemã e das respectivas literaturas no que elas têm de mais seleto, e no estudo da história universal.

A parte realista e prática, a que, aliás, ajuda também o estudo das línguas vivas, será representada no aprendizado da matemática, da física, da química e da história natural, preparatórios que deverão ser exigidos para a matrícula em quaisquer academias superiores dos Estados Unidos do Brasil. O novo plano de estudos deverá constar das seguintes matérias: português, latim, francês, inglês, alemão, matemática (aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, a que se juntarão elementos de cosmografia), física, química, geografia, história natural (geologia, mineralogia, botânica e zoologia), história universal, corografia e história do Brasil, literatura brasileira, lógica. Haverá também o desenho obrigatório.

Como se vê, o quadro não é restrito; é, ao contrário, bastante vasto.

E, todavia, é bem parco, se o compararmos ao plano vigente[4]. Deste foram excluídas nada menos do que as seguintes matérias: religião (catecismo e história sagrada), grego, italiano, retórica, poética, literatura universal, filosofia (ontologia, psicologia, moral, teodicéia, história da filosofia) e música.

A exclusão destas disciplinas é de justificativa facílima. A religião, como estudo, sai fora do quadro do ensino oficial, não porque o Estado queira banir as religiões; mas para não dar privilégio a uma sobre outras. As famílias, as confissões, as seitas, as escolas particulares, se o quiserem, encarreguem-se do ensino religioso. O Estado deixa-lhes plena liberdade.

---

[4] Não esquecer que isto foi escrito antes da reforma de B. Constant.

O grego, indispensável num curso preparatório exclusivamente clássico, é retirado por força maior, pela iniludível necessidade de restringir um curso já demasiado sobrecarregado.

As imensas vantagens do estudo do grego, quer por seu caráter de língua sintética apta a desenvolver a inteligência de quem se lhe aplica, quer como veículo da incomparável literatura antiga, tais vantagens se procurarão obter pelo estudo amplo do latim, que sob aquele duplo aspecto se lhe aproxima bastante.

Fique, porém, consignado que só pela força das circunstâncias nos resolvemos a dar esse golpe nos estudos clássicos. Entretanto, é indispensável agora arquivar também a pasmosa ineficácia do estudo do grego no ex-Colégio de Pedro II nos últimos anos.

Os bacharéis saíam, por via de regra, segundo sua própria expressão, *inteiramente gregos nesta matéria*.

O italiano é excluído, a despeito do grande valor de sua literatura, porque a brasileiros convenientemente instruídos na língua vernácula, no latim e no francês, não é difícil entender esse idioma novo-latino, em caso de necessidade, sem ser mister um estudo prévio, que seria dado em nosso instituto, se o tempo nos não faltasse para matérias de maior urgência.

A retórica e a poética são duas antigualhas facilmente supríveis por exercícios de composição e estilo nas classes das diversas línguas, e nas apreciações críticas que deverão ser feitas na aula de literatura nacional.

De indispensável banimento é o pretendido estudo da *história literária universal* num curso de preparatório!...

A simples enunciação deste absurdo é bastante para refutá-lo...

Quem há aqui capaz de ter conhecimento da literatura universal, antiga e moderna, oriental e ocidental, para transmiti-lo? Tal ensino não pode deixar de ser superficialíssimo; será sempre uma grande fonte de charlatanearia e pedantismo.

Pelo que toca às literaturas estrangeiras, num curso secundário não se podem aspirar outros conhecimentos além

daqueles que naturalmente são obtidos no estudo das respectivas línguas. E isto está previsto em nosso plano. O resto não merece atenção.

De todas as exclusões, porém, a mais justa e momentosa é a que afasta do quadro dos estudos preparatórios uma enciclopédia extravagante e monstruosa que aí anda com o pomposo nome de filosofia! Por esta reforma temo-nos batido há muitos anos e encontramos sempre insuperável barreira na estupidez do governo imperial.

O regime republicano, felizmente exemplo da gafice retardatária da estupidez monárquica, vai dar-nos razão certamente neste ponto importantíssimo para a educação nacional.

Na Europa culta o estudo da filosofia pertence aos cursos acadêmicos e universitários. Como preparatório exige-se apenas lógica formal e aplicada.

É somente esta simples consignação dos ditames do bom senso que exigimos do governo. Ou isto, ou a extinção completa da cadeira.

Tais são as matérias expelidas. Quanto às que ficaram, sua permanência não precisa quase ser justificada. Elas se dividem em algumas ciências e cinco línguas que em rigor pela dificuldade técnica, se reduzem a quatro, descontada a língua nacional. Esta, conquanto deva ser a fundo estudada, não oferece para nós dificuldades peculiares e especiais.

Restam o latim, o francês, o inglês e o alemão. As duas primeiras se aproximam de nosso idioma e não oferecem embaraços notáveis.

Ficam o inglês e o alemão. Mas o inglês é uma língua analítica, que muitos elementos tem do francês, e o alemão é língua sintética que, sob certos aspectos, se aproxima do latim.

A parte científica do programa pode-se bem reduzir a três grupos: grupo matemático, compreendendo aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e cosmografia; grupo físico-naturalístico, compreendendo a física, a química, a história natural e a geografia, e finalmente o grupo histórico-sociológico,

compreendendo a história universal, a parte política da geografia, a corografia e história do Brasil, a história da nossa literatura.

A isto junta-se, por último, a doutrina geral dos métodos, e a teoria geral da ciência: a Lógica. O rigor em tudo aqui é, como se vê, científico, e a orientação é perfeita.

Uma coisa, porém, é preciso exigir do governo, e é esta:

No regime do império, em que o *bacharelado de Pedro II* e o *bacharelado* das faculdades de Direito tiveram em tudo a primazia, como se estivéssemos no reinado da ignorância petulante, a física, a química e a história natural eram exigidas para a matrícula nos cursos das escolas de medicina e politécnica, e não o eram para a matrícula na faculdade de direito!... Dava-se então, isto é, dá-se ainda hoje o singularíssimo desparate de exigir-se exames dessas disciplinas para a matrícula naqueles cursos onde elas vão ser de novo amplamente estudadas, e não exigir naquelas em que não serão jamais vistas nem por enganadora miragem!... Isto só por si é suficiente para caracterizar o sistema de ensino público do tempo imperial!...

Acabe o governo republicano com semelhante anomalia.

*

* *

Até aqui a delimitação das matérias, agora sua distribuição pelos 7 anos do curso.

Deverá obedecer a dois princípios fundamentais: 1º, a complexidade crescente das matérias; 2º, a manutenção harmônica delas por todo o resto do curso até o fim. Obtém-se destarte um duplo resultado, o respeito ao quadro hierárquico das ciências, que serve ao desenvolvimento harmonioso e integral das faculdades intelectuais e afetivas; e a conservação em estado vivaz dos conhecimentos adquiridos. Resultados, estes, tanto mais a

estimular quanto todos sabem e todos os dias se repete, serem os estudos secundários que enchem exatamente aqueles anos da vida humana em que se opera mais poderosamente a evolução de nossa constituição intelectual, isto é, mais ou menos entre os nove e os dez anos e os dezenove ou vinte.

As matérias, entretanto, não começarão todas no primeiro ano; serão progressivamente iniciadas, segundo o método sistemático já indicado.

O princípio da complexidade crescente não será observado somente na distribuição gradativa das disciplinas; deverá ser também no ensino particular de cada disciplina.

A distribuição geral será esta:

PRIMEIRO ANO
Português (6 horas na semana).
Latim (6 horas na semana).
Matemática (aritmética prática) (6 horas na semana).
Desenho (2 horas na semana).

SEGUNDO ANO
Português (6 horas na semana).
Latim (6 horas na semana).
Francês (6 horas na semana).
Matemática (aritmética teórica) (6 horas na semana).
Desenho (2 horas na semana).

TERCEIRO ANO
Português (3 horas na semana).
Latim (3 horas na semana).
Inglês (6 horas na semana).
Matemática (álgebra prática) (6 horas na semana).
Desenho (2 horas na semana).

QUARTO ANO
Português (2 horas na semana).
Latim (2 horas na semana).
Inglês (3 horas na semana).
Alemão (6 horas na semana).
Matemática (álgebra teórica) (3 horas na semana).
Física e química (3 horas na semana).

Desenho (1 hora na semana).

QUINTO ANO
Português (2 horas na semana).
Latim (2 horas na semana).
Francês (2 horas na semana).
Inglês (2 horas na semana).
Alemão (3 horas na semana).
Matemática (geometria) (3 horas na semana).
Física e química (3 horas na semana).
Geografia (3 horas na semana).
História natural (3 horas na semana).
Desenho (1 hora na semana).

SEXTO ANO
Português (1 hora na semana).
Latim (1 hora na semana).
Francês (1 hora na semana).
Inglês (1 hora na semana).
Alemão (1 hora na semana).
Matemática (trigonometria e cosmografia) (1 hora na semana).
Física e química (2 horas na semana).
Geografia (3 horas na semana).
História natural (3 horas na semana).
História universal (6 horas na semana).
Desenho (1 hora na semana).

SÉTIMO ANO
Português (1 hora na semana).
Latim (1 hora na semana).
Francês (1 hora na semana).
Alemão (1 hora na semana).
Matemática (1 hora na semana).
Física e química (1 hora na semana).
Geografia (1 hora na semana).
História natural (3 horas na semana).
História universal (3 horas na semana).
Corografia e história do Brasil (3 horas na semana).
Literatura brasileira (3 horas na semana).
Lógica (3 horas na semana).
Desenho (1 hora na semana).

*

* *

A distribuição prática destas diversas disciplinas depende de um bom horário. Em rigor só no sétimo ano é que há repetição de matérias, devendo-se escolher os dias para esse trabalho e os dias para as aulas de matérias novas.

Nesse ano, as segundas e quartas-feiras de cada semana servirão para a repetição de português, latim, francês, inglês, e alemão, a uma hora cada matéria; as sextas-feiras para a repetição da matemática, da física e química, e da geografia. São somente aquelas línguas e estas ciências as únicas que, tendo começado em tempo regularmente anterior, acham-se concluídas no sexto ano e demandam as aludidas repetições.

As outras disciplinas estudadas no sétimo ano são a história natural, a história universal, a corografia e história do Brasil, a literatura brasileira, a lógica. Destas, as três últimas são disciplinas novas, e as outras duas começadas no sexto ano; são matérias extensas, que deverão ser divididas pelos dois anos, sendo, na história natural, geologia e mineralogia no sexto ano e botânica e zoologia no sétimo, e, na história universal, a antiga no sexto ano, a média e a moderna no sétimo ano.

Bem sabemos que a idéia do estudo integral e progressivo com exames no fim do curso, pensamento capital desta reforma, sofre impugnação da parte de mais de um espírito menos atento.

Tal crítica é admiravelmente infundada.

Há trinta razões em favor de nossa opinião. As principais são estas:

1º. É o sistema que mais se coaduna com a natureza do ensino secundário;

2º. É o que mais atende à psicologia humana;

3º. É o que pode obviar ao geral descalabro do ensino secundário entre nós;

4º. É o que se pratica entre os povos cultos;

5º. É o que já praticou aqui com geral aplauso;

6º. É o que ainda hoje se pratica em alguns estabelecimentos modelos nesta capital.

Uma simples explanação justificará a justeza destes motivos.

O primeiro argumento é tirado da índole do ensino secundário.

Efetivamente o sistema integral não precisa ser estritamente executado no ensino primário; porque este é de sua natureza tão elementar, que é facilmente assimilado e pouco precisa durar para ser adquirido. O ensino superior é de sua natureza técnico e especializado, bastando somente que o candidato à formatura num curso dessa categoria se aplique diariamente às disciplinas essenciais.

O mesmo não acontece ao ensino *preparatório*, ensino intermediário e indispensável como amanho para os cursos superiores, segundo o próprio nome está indicando.

É uma *preparação* iniludível. Só muito capricho poderá não compreender o alcance deste argumento. O sistema seguido neste terreno entre nós chama-se *aprender para esquecer* e não aprender para saber. Tal é a teima de estudar línguas e ciências em dois ou três anos e depois deixá-las de lado justamente quando mais se precisa delas.

Mantê-las, porém, pelo menos 7 anos é assimilá-las tão completamente, que esquece-las tornar-se-ia impossível.

O segundo argumento, derivado da índole psicológica do homem e no qual já tocamos anteriormente, é inestimável para todas as pessoas entendidas em matérias pedagógicas.

Um ensino ministrado contra o desenvolvimento natural das faculdades espirituais é um ensino manco e falso de origem.

Ora, as matérias de índole secundária e preparatória são ministradas, como já dissemos, entre os 9, 10 anos, e os 18, 19 ou 20, isto é, naquele período em que já se tem acabado a meninice, tem-se operado a evolução completa da juventude e

começado a virilidade ampla e robusta. É o período da constituição interna do espírito. O bom método demanda que se inicie a evolução pelas faculdades receptivas e concretas, passe-se às abstratas, vá-se às superiores, e chegue-se ao fim, tocando, porém, em todas as teclas para todas as peças do maravilhoso instrumento se desenvolverem harmônica e progressivamente. Não se deve passar às faculdades superiores deixando as outras paradas a enferrujarem-se.

Nem podemos compreender como se possa teimar em desconhecer coisas de tão elementar evidência.

O terceiro motivo está na consciência pública. O ensino secundário tem descido tanto entre nós, apesar de hoje, mais do que nunca, falar-se em *modernos métodos, processos pedagógicos, orientação nova* e outros palavrões de atordoar, que chega a ser uma verdadeira calamidade nacional.

Quem, como nós, houver lidado nos exames gerais de preparatórios, verá que usamos aqui da verdade estrita.

O próprio governo imperial, fazendo ultimamente os exames de certos preparatórios dependerem dos exames de certos outros, conheceu em parte o mal e procurou corrigi-lo rendendo em parte preito ao nosso sistema. Não viu, porém, bem toda a origem do mal ou não teve coragem de cortá-la pela raiz.

O quarto argumento é a prática sancionada pela experiência do mundo culto. Nós, que só imitamos quase sempre do estrangeiro o que é ruim, deixamos de lado tão útil sistema de ensino só para atender aos empenhos do patronato. E isto nos leva naturalmente ao quinto motivo em favor de nossa opinião, a saber, o fato de já ter sido o sistema empregado entre nós e com grandes vantagens. E assim foi.

A geração que figurou neste país, entre 1820 e 1810, isto é, no tempo da independência, do primeiro reinado e da Regência, tinha sido na máxima parte educada em Coimbra pelo sistema que defendemos.

Quando em 1838 começou a funcionar o Colégio de Pedro II consagrava essa doutrina em generalidade. Correram os

tempos e os magnatas do segundo reinado começaram a encher o estabelecimento dos seus pimpolhos, muitas vezes mal educados e vadios, tendo por alvo exclusivamente *passar nos exames e obter o diploma de bacharel*... Meteram empenhos e obtiveram a reforma do Colégio para o sistema atual de máquina de formar pedantes, com algumas exceções para garantia da regra.

O nosso sexto argumento é tirado de um dos mais importantes institutos de instrução secundária desta capital. Queremos falar do *Collégio Progresso*, sob a direção de M. Leslie Hentz. É um pensionato para meninas onde o sistema universal que defendemos é aplicado pela insígne norte-americana que o dirige. Dá-se ali uma circunstância: alunas inglesas, norte-americanas, alemãs, as estrangeiras em suma, cujo fim não é prestar exames, são educadas pelo método integral, segundo nos informam, têm em geral saído do Collégio de posse de uma instrução sólida e vasta. Desgraçadamente nossas patrícias, obedecendo à mania dos *exames*, nem todas se têm querido sujeitar ao regime único racional, preferindo aprender superficialmente uma ou outra matéria no curto espaço de um ou dois anos para depois esquecer!... Tal é a força dos preconceitos nacionais.

Mas, poder-se-á dizer, isto é a velha doutrina do Barão de Tautphœus!... Confessamos não compreender a força probante deste argumento, e nem mesmo o seu sentido.

Seria uma incabida alusão ao alto conceito que nos merecem as opiniões daquele sábio mestre e bom amigo; mas não sabemos a que propósito será ele agora lembrado, porquanto o alvitre sistemático que ora defendemos, não foi jamais criação deste distinto professor. É antiqüíssimo na Europa e no próprio Brasil, foi empregado quatro anos antes de nosso amigo ter aportado a estas plagas.

Tautphœus tem sim pugnado diversas vezes pela volta a tão salutar e vantajoso regime e nem outra coisa era a esperar de sua ilustração e de sua grande experiência. E oxalá tivesse sido ele atendido!

O ensino secundário não teria, por certo, baixado ao nível em que ora se debate, nós não teríamos agora sinceramente a lastimar que idéia tão simples e capital precise ainda hoje de ser defendida, a despeito de haver sido preconizada por espíritos da ordem de Tautphœus, que brilhantemente nos antecedeu nesta faina ingrata de demonstrar o evidente[5].

Se o governo nacional der ouvidos à rotina e persistir no erro em matéria que tão de perto interessa à educação pública, tanto pior para o ensino. A culpa não será nossa.

Antes de terminar, porém, esta parte de nosso trabalho, entendemos lembrar ao governo a necessidade de, ao menos no distrito federal, impor como modelo de ensino secundário o Ginásio nacional, exigindo as matérias que o compõem para a matrícula em quaisquer cursos superiores. Outrossim, deverá ser organizado convenientemente o ensino primário, não podendo passar aos preparatórios quem não apresentar certificado de exame das matérias desse ensino.

Não nos esqueceremos de lembrar, por fim, a conveniência de extinguir o título de bacharel em letras. O título perde a razão de ser desde que o instituto for aquilo que sua índole impõe-lhe que seja: um bom curso de instrução secundária. Um certificado geral dos exames finais preencherá o diploma de bacharel. Já temos muito bacharel demais; bastam-nos os de matemática e de direito. Preparatorianos *bacharelados* é uma esquisitice...

*

* *

[5] Quando isto foi escrito o venerando Tautphœus ainda vivia, e não tinha sido feita a reforma de Benjamin Constant, que adotou algumas de nossas idéias; mas não todas, infelizmente.

Passemos a algumas considerações sobre o método do ensino e o modo prático dos exames. Vamos limitar-nos a poucas palavras, o que não quer absolutamente dizer ser o assunto de somenos importância. Ao contrário, é de tanta gravidade que deve ser tratado com muita parcimônia e muito critério.

No estudo das línguas vivas o método deve ser o mais prático possível, no intuito de habilitar os estudantes a falarem e escreverem corretamente essas línguas. O professor procurará familiarizar seus alunos com os melhores escritores das diferentes línguas, e deverá progressivamente familiarizá-los com os métodos e os princípios da glótica moderna. No estudo do português se deverá começar pelos elementos da fonologia e taxionomia no primeiro ano; no segundo, serão abordadas a morfologia e a sintaxe, tudo mais ou menos elementarmente; no terceiro será abordada a semântica, e nos últimos anos todo o processo glotológico do português será elucidado à luz dos mais recentes progressos da filologia.

Depende da habilidade e da proficiência dos atuais proprietários das cadeiras de língua vernácula no instituto, aliás muito competentes todos, o arranjo metódico e progressivo dos programas. Os três atuais professores dessa disciplina nos respectivos estabelecimentos são suficientes para desempenhar os cursos dos 7 anos, que poderão ficar divididos em três séries. Serão precisos mais dois professores de francês e dois de latim, e mais um de inglês e outro de alemão.

No estudo do latim deve-se tirar o máximo proveito, sob o aspecto de uma ginástica intelectual; porquanto o caráter sintético dessa língua a nós outros, que pensamos e falamos por um idioma analítico, obriga-nos a um esforço especial apto a vigorar os recursos e aptidões do espírito: ainda o aspecto especial de ser a língua de onde provieram os modernos idiomas românicos, o que é de grande valor para o estudo do português e do francês; finalmente, o aspecto incomparável de ser ela em nosso instituto direto representante da cultura clássica, da maravilhosa civilização greco-latina.

No estudo das ciências, a parte que se refere à matemática deve iniciar-se pela aritmética prática no 1º ano, elevar-se à teórica no 2º; no 3º ano começará a álgebra prática, cuja teoria se dará no 4º; no 5º virá a geometria, no 6º a trigonometria e a cosmografia, que, como se vê, é desmembrada da geografia, a qual andava indevidamente junta como ignorado apêndice. No 7º ano se repetirá tudo isto para trazer sempre viva a memória dos fatos matemáticos. Serão precisos mais dois professores desta matéria.

Na física e química, deverá predominar nos primeiros anos do curso o caráter prático, para iniciar os estudantes nos grandes e maravilhosos processos experimentais da ciência moderna.

Nos últimos anos a filosofia dessas ciências deverá ser ministrada, tanto quanto o permitir a índole dos estudos secundários.

A geografia como descrição do *habitat* humano, que é também a base dos grandes fenômenos da história natural, serve em nossa classificação de uma espécie de transição entre a física e química e a aludida história natural.

Deve, porém, perder aquele caráter árido e horridamente imprestável de uma simples nomenclatura, que já perdeu há muito nos países cultos, depois da colossal obra de Ritler e da propaganda incansável de Arnold Guyot, Ratzel, Peschel e Penck. É preciso ver na terra um assombroso organismo com sua vida, sua dinâmica, sua estática, suas relações interessantíssimas com a vida vegetal, animal e humana.

A história natural, na sua quádrupla relação de geologia, mineralogia, botânica e zoologia, não deve também ser uma nomenclatura bastarda. Também não há de ser o campo de explanações abstrusas. O professor hábil, que tiver a idéia nítida de que é o ensino secundário, dará ao seu curso um caráter prático a que se afiliará naturalmente a intuição filosófica desta disciplina.

A história universal nos preparatórios deverá evitar ser aquele montão de fatos mal contados, mal unidos, sem arte e sem sistema, que, por aí anda a meter medo a gente.

Não há de tomar também as vestes da fantasia desbragada e pôr-se a representar o papel equívoco dessa coisa tonta que se quer fazer de filosofia da história.

Deve tal estudo ser bem nutrido de fatos; mas todos estes devem ser relacionados com o ideal do conjunto da evolução humana: a cultura. – Quais os elementos da civilização oriental antiga e moderna; quais os fatores mais poderosos da cultura ocidental antiga e moderna; qual o contingente de cada povo na evolução universal; estes e outros problemas deverão ser explanados à luz dos fatos e não por teorias fantásticas.

No estudo da corografia pátria deve predominar o caráter exclusivamente científico, e posta de parte a tendência ditirâmbica de elogiar banalmente tudo o que é nosso somente porque é nosso, velha mania brasileira, que tem nos últimos tempos produzido uma tremenda reação pessimista, que deve ser igualmente evitada.

A história nacional deve tomar também uma feição puramente científica, firmada em fatos escrupulosamente verificados, e dirigida no intuito de tornar salientes os fatores mais enérgicos de nossa cultura e de nosso desenvolvimento democrático.

Na literatura brasileira o professor deixará de uma vez no esquecimento os exclusivismos *lusitanizantes* e deverá dirigir os seus esforços para o fim demonstrar a diferenciação da estesia pátria dentre os diversos elementos que nela atuaram e sua integração à parte numa formação nova, que hoje aí se ostenta com suas cores e atitudes próprias.

No estudo da lógica dever-se-á seguir a marcha natural do espírito humano do concreto para o abstrato, isto é, estudar os processos indutivos e depois os processos dedutivos amplamente.

Por último tratar com o máximo rigor da lógica das ciências, como se faz onde se sabe ensinar, e como se pode ver,

entre outros livros, na *Lógica* de Alexandre Bain. A simples nomenclatura dos compêndios franceses não vale nada.

Por fim, e quanto ao modo prático dos exames, quer parciais, quer finais do curso, devem-se reduzir a trabalhos esses que serão julgados com o máximo cuidado.

Tais os traços essenciais da reforma que nos parece mais apta a reerguer o velho Colégio de Pedro II, atual Ginásio Nacional. Mesmo após a reorganização de B. Constant, julgamos preferível o nosso plano, que não foi por ele adotado senão limitadamente.

1890