

Ruy ao Serviço do Ensino Nacional

MONTE ARRAES.

O CARÁTER polimórfico do espírito de Ruy Barbosa fez que fôsse êle constantemente chamado ao exercício das mais diversas atividades. O país o utilizava, não apenas para êste ou aquêle mister, mas, de um modo geral, para quase tôdas as grandes necessidades, que se relacionavam com o ainda precário desenvolvimento da nossa cultura. Foi êle, por assim dizer, graças a esta contingência, o nosso mestre de tudo: — das ciências, da política, do direito, da língua e das próprias disciplinas escolares, que perlustrou, desde as manifestações mais elementares, no ensino primário, até as mais elevadas, no ensino superior.

A reforma de 1882, dando ensejo à formulação do seu notável parecer, foi o veículo através do qual, com surpresa de todos, Ruy dinamizou os seus raros conhecimentos de pedagogia comparada e, conseqüentemente, de todos os ramos da ciência da educação, como dos conhecimentos que lhe eram conexos, desdobrados na metodologia, na antropologia geral, na didática infantil, ou adulta.

Estudando o aspecto da vida escolar, nos centros de organização didática mais desenvolvida, há 60 anos atrás, esboçava êle, com nitidez que não pode ser sofismada, as próprias linhas mestras da formação intelectual e moral, baseada no que, atualmente, convencionamos chamar de ensino objetivo, de escola ativa, de escola única, ou de escola da comunidade. O seu pensamento, através de tôdas estas etapas, avassalou, então, de um só golpe, todo o ensino da formação da personalidade, da orientação da mesma, ou da sua preparação para o trabalho, de ordem manual, mecânica ou industrial.

Seu ingresso formal nos domínios educacionais verificou-se no momento em que, no mundo, se operava, com o renascimento das letras clássicas, uma mudança integral na generalidade das esferas do conhecimento humano, ou seja, em outros termos, no momento em que a filosofia, que tinha presidido, até então, o destino escolar, sob as bases dos princípios escolásticos da teologia pura, passava a ser atenuada, no seu rigorismo dogmático, pelo espírito de renovação científica.

A sociologia ou, em acepção mais lata, a teoria dos conhecimentos, abrangendo a totalidade das conquistas do espírito já havia, àquela altura, tornado a vida algo mais objetiva, mais ativa e mais produtiva.

Um conhecimento mais completo da alma acabou por evidenciar que, para sobreviverem plenamente, as energias humanas teriam que emergir das profundidades do puramente medita-

tivo, para o plano das cogitações mais reflexivas, mais objetivas, mais práticas e mais ativas.

O ritmo psicológico, que tinha sido, até aquêle momento, puramente interior, ou, por outra, puramente subjetivo, radican-do-se ao que havia de fundamental no homem, como — o sentimento, a inteligência e a atividade — transitou daquele primeiro estágio para um outro, baseado na reexternalização, e na revinculação do indivíduo à realidade cósmica e humana, que lhe são circundantes.

Êste procedimento, nascido, como se vê, do progresso das convicções positivas, também criava, para a escola, melhores direções, quer se referissem ao educador que, de ditador passava a guia liberal e tolerante, quer ao aluno que, de ser passivo, estático e algo estafermo, se convertia em agente principal e em centro fundamental de grande parte das atividades escolares.

Ruy, no seu trato com os mestres da língua inglesa, havia estudado, devidamente, êstes assuntos. Encontrava-se, por tal forma, plenamente atualizado com o movimento que, a datar de Pestalozzi, vinha acentuando, de modo acelerado, o propósito de transformar, fôssem os programas, fôsse a metodologia escolar, em um bloco de expedientes, ao mesmo tempo mais conformados ora à natureza do homem, ora às finalidades sociais de sua preparação de ordem política, industrial e econômica.

Êste critério pedagógico devia levar, por força, o espírito do grande reformador, no seu monumental trabalho legislativo, a valorizar, preferencialmente, as iniciativas que parecessem aptas a emprestar à nossa organização escolar um caráter concreto e propício a convertê-la em campeã do regime democrático-liberal, que êle adotara, por toda a existência, como ideal definitivo e absolutamente imutável.

Dentro dêste regime e do da economia livre, que ao primeiro serve de corolário, é que o ensino, do seu modo de ver, se converteria em verdadeiro fator da cooperação social, através do trabalho, da solidariedade criadora e, realmente, eficaz.

Foi desta inspiração filosófica que adveio para Ruy a concepção de alicerçar o ensino nacional em qualquer dos diferentes graus, sobre as bases, já então vigorantes na Inglaterra e em outros países, de um maior aprêço pelas matérias relacionadas com a vida do trabalho e da produção, no campo econômico.

Entre as matérias, que o ensino tradicional havia relegado para o plano de um esquecimento

quase absoluto, estava, por exemplo, o desenho em geral e o desenho para fins industriais, sobre que deveria, necessariamente, assentar o edifício da industrialização do país, dentro dos seus novos objetivos de mecanização e de alta produção.

Ruy começou por fazer uma violenta reação contra tão grave condição, e, predicando a aprendizagem do desenho, do ponto de vista técnico e do da sua utilidade transformadora, procurou reabilitá-lo do antigo ostracismo, a que o haviam relegado, para, de matéria de valor secundário, ornamentá-lo com os merecidos títulos de eficiente cooperador do soerguimento da economia e das indústrias de todos os tipos, essenciais à vida contemporânea.

O quadro que Ruy Barbosa traçou, para justificar seu aprêço pelo ensino do desenho, como arte de projetar, quando ao serviço dos trabalhos plásticos, ou como mensurador da expressão do sensível, ou mesmo, como elemento essencial ao planejamento objetivo de qualquer iniciativa, em todo o âmbito da produção mecânica, pode-se afirmar que supera tudo quanto, antes, ou depois, se teve, entre nós, de dizer, sobre a adoção daquela disciplina, nos cursos de preparação elementar e fundamental.

Não há exagêro em afirmar ser o seu estudo, nesta parte, um autêntico tratado da técnica e da história do desenho, seguido de uma larga explanação introdutiva sobre o desenvolvimento da vida industrial, após admissão do mesmo como veículo para conduzir a imaginação criadora, no seu ciclópico esforço de projetar o aparelhamento destinado a atender a transformação da matéria, na sua aplicação ao novo fim preconizado.

A evolução das indústrias de base científica — quer no seu aspecto intrínseco, quer no que respeita ao seu papel na transformação do ambiente universal, ou, ainda, no seu aspecto de força motriz da riqueza e do fomento à produção — é descrita com tamanha precisão, que mais parece representar contribuição de um professor da matéria, do que simples elementos alinhados por um legislador que, sem qualquer veleidade de especialização, passasse pelo assunto apenas para desempenhar-se de um dever momentâneo.

A preferência de Ruy pelo desenho ficará, aliás, claramente compreendida, desde que não esqueçamos que dessa arte é que nos advêm as mais claras noções que a teoria conseguiu, até hoje, ministrar-nos, sobre as imagens e as representações interiores, com que logramos exprimir a realidade externa.

Não podemos omitir que, sem as bases que o desenho nos oferece, jamais teríamos alcançado, nos cursos regulares de arquitetura, de pintura e de estatuária, o grau de previsão e de aperfeiçoamento estético a que atingiram tais departamentos da atividade humana.

Mas, não é só isso. A mecânica, a eletricidade, a zootécnica, a agronomia, a agrimensura, a náutica, e as ciências de guerra, e outras, não

teriam sido possíveis, no seu prisma atual, sem que, primeiro, o desenho se tivesse constituído em instrumento próprio para completar a nossa capacidade visual, e tátil, no mister de medir o espaço, o movimento, ou de representar, por meio de figuras apropriadas, as concepções abstratas, que, destes fenômenos, possamos recolher.

E, a demonstração disso, senão de modo inteiramente expresso, mas, ao menos, de maneira implícita, logrou fazer o nosso sábio legislativo, na larga explanação que empreendeu, para evidenciar que, todo o excepcional desenvolvimento da economia britânica, alemã, ou francesa, não teria sido possível, sem que o desenho industrial tivesse, antes, aberto campo para novas aplicações ao material que, desde o início, serve de base ao desenvolvimento da riqueza.

Só depois que o processo de sintetizar e de projetar através de gráficos, consubstanciados em figuras geométricas, permitiu a substituição dos trabalhos manuais pelos mecânicos, é que se tornou possível iniciar o grande movimento renovador, que se operou no âmbito das indústrias de transformação, com a manufatura das fibras e dos metais.

Olhado pelo prisma por que o encarou o nosso mestre, o desenho, como forma objetiva ou convencional de traduzir o resultado de um cálculo, matematicamente formulado, ou de um plano concretamente arquitetado, foi o proteu miraculoso do engrandecimento do mundo moderno.

Como expressão das operações geométricas, ele é, mesmo, como que um preâmbulo do fato matemático, fundado no pensamento puro, criando e representando grandezas imaginárias, e o seu ulterior desdobramento no meio externo, através da experimentação dos fenômenos reais, no âmbito especial.

Conferir ao educador a capacidade de configurar um projeto, mentalmente delineado, por intermédio de figuras que lhe dessem uma representação, real ou aproximada, do que pretendia realizar, sem o perigo de perpetrar erros, ao transplantar, da esfera do ideal para a real, a concepção idealizada foi, de fato, o mesmo que premuni-lo com um expediente experimental capaz de, sem precipitações temerárias, regular, aceleradamente, a marcha do aproveitamento das forças naturais que, em potência, consubstanciavam todo o mundo da produção.

O conspícuo baiano teve, entre nós, como nenhum outro brasileiro, o alcance dêsse alvitre, quando, na sua reforma, tentou transferir as nossas atividades de trabalho, da esfera da observação puramente vulgar, para a do domínio da sistematização científica, postas em ação pela escola.

A grandeza da vida contemporânea, no que toca ao desenvolvimento do seu progresso material, assenta, sobretudo, na interdependência estabelecida entre a matemática, a física e as chamadas ciências naturais.

Dêste bloco de forças progressistas é que se destaca, sobretudo, a parte relativa às atividades mecânicas, cujo crescimento dependeu, cem por cento, do prévio conhecimento do desenho, como técnica de projetar e configurar, com clareza e segurança.

A posse integral da compreensão dêsse fato foi, sem dúvida, que deu, ao senso de previsão do nosso mais arguto legislador do ensino, a convicção de que, só depois de circundar esta orla do terreno científico, o Brasil lograria, rompendo a penumbra que o envolvia, lançar-se, de vez, àquele domínio da realidade, donde, exclusivamente, é possível, por uma previsão precisa, regular a ação coletiva, em seus tentáculos de modificação das forças atuantes no meio natural.

A aprendizagem do desenho se afigurava, ao lúcido espírito de Ruy Barbosa, como o único recurso capaz de tornar inteligível a nós o que, no mundo da indústria, ainda permanecia inacessível ao nosso entendimento e ao nosso tato. Daí o seu entusiasmo pelo assunto, entusiasmo que, para comprovar que não era o fruto de mero anseio vago, êle apoiava no exemplo e nos precedentes dos povos melhormente providos de capacidade construtiva e de recursos para agir nos setores da produção devidamente racionalizada.

Ao explicar o progresso do povo britânico, no campo industrial, dizia êle, a certa altura da monumental justificativa do projeto do ensino, que submetia à apreciação dos seus pares:

“.....

Ora, o desenho é a base de toda a instrução industrial. Em ambos os grandes modelos neste assunto, a escola anexa ao Österreichischen Museum e a do South Kensington Museum, êle é a “disciplina fundamental: a que decide todas as questões de influência e direção, de preeminência e propaganda”. Na Inglaterra, particularmente, desenvolvido em toda a extensão dos seus limites, estende-se o vasto plano de distribuição dêsse ensino desde a escola comum até às escolas superiores de arte. Segundo a definição oficial, nesse país, “aula de arte chama-se a que se destina ao ensino do desenho elementar”. Das vinte e três escolas (stages) em que se divide a série de estudos que constituem os sete grupos de habilitação na National Art Training School, a escultura reduz-se ao estudo da modelação em três escalas: a pintura encara-se apenas como auxiliar de ornato; a arquitetura aponta somente duas vezes, na primeira escala entre os exercícios de desenho linear, e na sétima, limitada, ainda assim, ao desenho arquitetônico. E’ o desenho, sob as suas várias formas, nos seus diversos graus e nas suas múltiplas adaptações, o que se professa, em 4.758 escolas primárias, a 768.664 crianças, em 48 escolas normais primárias (Training Colleges for Elementary School Teachers) a 975 alunos mestres, em 632 classes de arte (Art Classes) a 24.646 discípulos, em 151 escolas de arte (Art Schools) a 30.239 estudantes e a 824 (dos quais 376 homens e 448 mulheres), nos cursos superiores de South Kensington. “O desenho elementar é tudo, numa palavra”. (Reforma do Ensino Primário, págs. 156-157).

O amplo trecho que acabamos de transcrever é de molde a revelar o imenso valor que Ruy atribuía, acertadamente, ao desenho, valor que, de fato, se fundava no papel que tal disciplina, com a mudança do trabalho, puramente muscular, em trabalho mecânico, exerceu na vida industrial.

Ao diferenciar o alcance dos dois processos, Ruy patenteou que, se o último aumenta a capa-

cidade de produzir, e avolumando o produto do esforço humano, acelera e multiplica a riqueza, permanece, contudo, com o primeiro, o poder de melhorar e favorecer numerosas aptidões mentais e morais, essenciais à valorização do homem. Realmente, o ensino manual, não só na forma predicada por Flaubert, assim como em quaisquer outras aconselhadas depois dêle, tem sido encarado, no mundo escolar, não somente com a finalidade de conferir ao educando um ofício útil, como em sentido mais pedagógico, sobretudo com a de desenvolver a sua psicologia, a fim de orientar os vários caracteres pessoais que possam, no curso da vida social, favorecer-lhe e engrandecer-lhe a personalidade pensante.

Todos os que conhecem a história da pedagogia não podem ignorar que, na fase inicial de sua adoção no meio escolar, o trabalho manual foi admitido apenas com o prévio intuito de melhorar as aptidões técnicas relativas às atividades dependentes de força muscular do indivíduo.

Grandes mestres, à frente dos quais os da Suécia, onde se destacou o alto espírito do professor Salomá, grandes mestres, repetimos, guiados pela observação do comportamento infantil, no seu labor nos vários *slodi* daquele extraordinário país do norte europeu, acabaram por concluir do enorme valor que, para o desenvolvimento do espírito infantil, representavam as atividades manuais, quando encaradas, não apenas como meios de formar meros artesãos, mas, principalmente, como uma forma peculiar e fecunda de valorizar numerosas faculdades da inteligência e da atividade.

Admitiam os pedagogos suecos que o uso da mão, em sincronização com a vista, quando submetido a um regime de orientação psicológica, devidamente planejado, era capaz de produzir os mais surpreendentes efeitos sobre os sentidos e a psique infantil. Todas as faculdades, afirmavam êles, encontravam, em tal processo, um largo caminho para seu constante aperfeiçoamento, quer quando o aluno fôsse considerado do ponto de vista estritamente psicológico, quer quando encarado do alcance de sua maior habilidade visual e tátil.

Muitos dos que, mais tarde, se ocuparam da matéria, já agora, em numerosos centros escolares franceses, americanos, ingleses, alemães, etc., são unânimes na afirmação de que o trabalho manual, utilizado como instrumento psicológico, é de surpreendente efeito para despertar, animar e desenvolver os germes de certas atividades, ou de certas faculdades ainda em potência na alma infantil.

Em curiosas lições de psicologia individual e experimental, alguns dêles chegaram à evidência de que, entre muitas outras, a faculdade da atenção concentrada, ou seja, na expressão técnica, da atenção voluntária, encontra, neste gênero de trabalho pedagógico, um campo vastíssimo para sua consolidação e para correção de qualquer dos seus desvios.

Nenhuma força, dizem, opera com maior precisão e eficiência sobre a atenção dispersiva das crianças instáveis, de que a do trabalho manual. Efetivamente, os chamados centros de interesses das escolas atuais, como os vários jogos predicados por Decloy são comprovantes irrefutáveis de tal modo de ver.

O trabalho manual é, no fundo, um centro de interesse, a despertar instintos adormecidos e a propiciar surtos de atividade, provocando novas curiosidades e necessidades infantis. Alguns professores, catalogando este seu poder, por assim dizer criador, sobre a alma infantil, dizem que ele não só revigora a atenção, cria necessidade, aumenta o interesse por muitas coisas, como suscita a certeza sobre muitos fatos objetivos; dá a ideia de forma, estimulando a capacidade de desenhá-la com maior nitidez e exatidão, provoca hábitos higiênicos de asseio, dá ritmo aos movimentos fisiológicos, desenvolve e harmoniza a musculatura, fixa a memória, auxilia o poder de associação das imagens, age como um fator de estímulo, de solidariedade e de cooperação ao trabalho, sendo, simultaneamente, um grande elemento para conduzir o aluno, no campo social, ao abandono dos preconceitos opostos ao exercício dos trabalhos reputados menos nobres, como da desigualdade entre os trabalhadores dos vários tipos, intelectuais ou manuais.

O desenho é a expressão mais viva, mais animada deste esforço para o estabelecimento de uma escola baseada, ao mesmo tempo, na correspondência da vida espiritual da criança, em associação com as suas forças motoras, e no propósito de conduzir a educação para o terreno do entendimento, amistoso e frutificante, entre as múltiplas classes sociais.

Ruy, como autêntico campeão da democracia, mesmo fora do círculo estritamente eleitoral, fazia, ao defender o desenho como síntese da técnica conjugada da vista e da mão, uma nova afirmação das suas convicções basicamente democráticas. O estadista abandonava os acalorados debates do parlamento, da tribuna popular e da imprensa, para se transmutar, num campo muito mais operante, em arauto das idéias de igualdade, no próprio setor inicial da existência dos homens do presente e do futuro.

Nunca havia alguém defendido com tanto ardor, nos meios nacionais, a educação do tipo ora expresso. No sustentar o critério que esposara, ao formular o anteprojeto do ensino primário e elementar em que esboçou a transição da antiga para a nova ordem escolar, teve ele, deslocado, embora, para objetivos incomuns, uma nova oportunidade para revelar o seu temperamento ardente, a sua fibra combativa, a sua emotividade de artista, sempre dominado pelos ideais por que se empenhava.

Ruy nunca esposou uma idéia, calculada e friamente, com intuítos meramente utilitários. Sempre as adotava como verdadeiro enamorado, e, tal era a vibração do seu espírito pelos princípios a que procurava dar vida e realidade, que

jamais o vimos discutindo uma tese, batendo-se por um princípio, ou pugnando por uma doutrina, pelas quais não desse o máximo da sua inteligência, do seu devotamento, rumando, neste seu bom pelejar, até o sacrifício.

Na motivação que fez acompanhar o anteprojeto que formulou para a Câmara Geral, é enorme a cópia de documentos que utilizou, com o fim de demonstrar que o máximo dever do Estado é o da assistência educacional ao corpo de cidadãos em idade escolar. Mostrou que as finanças, em vez de sofrerem, como até então se supunha, uma forte sangria no seu poder circulatório, pelos dispêndios destinados à formação do indivíduo, na ordem moral, intelectual, social e técnica, antes, aumentava-lhe o potencial econômico e financeiro.

A confiança que depositava na reabilitação integral do país, pelo caminho da elevação do nível da consciência popular, era total. Acreditava que toda a grandeza de uma nação havia de provir desta fonte. Dilatar a consciência pública pela maior capacidade de apreciação dos fatos e pelo aperfeiçoamento da sua técnica de trabalho, além da melhor informação do seu espírito de orientação teórico e prático, era, no entender do grande precursor do ensino modelado sob a forma mais distinguida, o passe mágico para a conversão dos mínimos valores em máximos expoentes de elevação moral.

Outorgando ao ensino do desenho, na sua rigidez matemática, ou na sua outra maneira de valorizar o homem, qual a do enriquecimento da imaginação criadora, os títulos que lhe eram devidos para vinculá-lo aos trabalhos cuja perfeição dependia do seu concurso, como os manuais, ou os mecânicos, a alma magistral do nobre campeão antevia um Brasil desafogando da asfixia decorrente do grande mergulho que dera pelos desvãos da subjetividade, a despertar no plano superior das Nações organizadas e nobilitadas, política, moral e socialmente.

Justificando ele, numa jornada gloriosa, o valor das suas convicções, a certa altura recorreu à copiosa documentação histórica, a fim de, à sua luz, demonstrar que do estado rudimentar, da mera rotina do trabalho não planejado e não orientado pelas leis do aproveitamento das forças naturais, a Grã-Bretanha e os demais países de feição progressista, como os Estados Unidos e a Alemanha, pela adoção do desenho, superaram distâncias, dominaram espaços, modificaram orientações, convertendo-se, sob o império da inteligência e da vontade humanas, em fatores diretos e decisivos do engrandecimento nacional.

O ulterior desenvolvimento que veio a ter nosso próprio ensino, em determinadas regiões do país, serviu para confirmar a procedência das suas numerosas arguições, em prol da realização de um plano de conjunto, para solução da crise de ignorância que, desde a orla oceânica às profundidades do *hinterland*, avassalava a Nação.

Com efeito, se, após decorridos sete decênios, examinarmos o que, depois das monumentais

orações de Ruy, ocorreu no país, no tocante à evolução do ensino nas suas relações com os vários centros de economia e com o próprio desenvolvimento político e cultural, verificaremos que, não só como resultado da diversidade de meio, mas, sobretudo, como consequência do maior desdobramento intelectual em determinados setores, da paralisação em outros, somente aqueles em que os dirigentes sofreram o influxo de uma preparação mais adiantada, foi possível estabelecer pontos de apoio para o maior progresso e engrandecimento comuns.

Rio Grande e São Paulo, sejam quais forem os desacertos da política republicana nestes dois âmbitos do pensamento brasileiro, não há negar, constituíram-se nas forças mais ideológicas e construtivas de todo o país.

Grande é o contraste que separa a compreensão do fenômeno político nesses dois Estados, da que domina nos demais. Mesmo tendo em conta os lapsos e as lacunas por ambos apresentados, ainda assim, enorme é a distância que permeia entre os seus atos públicos e os que ocorrem nas demais unidades federadas, onde, como é notório, se vive uma vida de alternativas entre a demagogia pura e o despotismo dos coronelatos, rurais ou togados.

Na parte atinente à economia e ao trabalho, a expansão de escolas técnicas de caráter elementar ou superior, naqueles dois grandes centros, alcançando desde a preparação do capataz à formação de técnicos no campo agrônomo, veterinário, químico, mecânico, eletrotécnico, etc., deu-lhes tais possibilidades de aproveitamento das próprias riquezas, que se pode afirmar, multiplicam-se elas, lá, cada ano, por centenas de vezes.

Desde que Ruy, com a autoridade que lhe era peculiar, propugnou pela associação do ensino do trabalho, quer na qualidade de legislador, quer como simples cidadão, batendo-se por ela com verdadeiro ardor apostolar, desde então, pode-se dizer que a parte do país que, em razão da sua palavra, ou espontaneamente, veio a tomar o rumo por ele apontado, entrou em franca prosperidade, constituindo, no quadro geral do nosso empobrecimento, das nossas deficiências econômico-financeiras, núcleos excepcionais de econômicas próprias, a alimentar os ideais das comunidades libertadas da precariedade inicial.

A economia dos demais Estados brasileiros, ou, melhor dizendo, das demais regiões brasileiras, é um fato doloroso e desabonador para os créditos da nossa civilização, quando posta em paralelo com o dinamismo do espírito paulista, ou com a consolidação da riqueza gaúcha.

Num ou noutro desses dois primeiros Estados, o pesquisador encontrará bases para, sem qualquer fantasia, afirmar que, nêles, existe um volume de riquezas capaz de abrir-nos um largo crédito de esperanças para o futuro. As fontes de suas respectivas economias, de meramente manuais ou de simplesmente regionais, estaduais, ou mesmo locais, já hoje lograram ultrapassar aquelas etapas que os técnicos denominam de círculo de economia

cerrada, para, projetando-se além, abastecerem já não somente o mercado interno mas, até, alguns países continentais, com a sua produção manufatureira, cientificamente confeccionada.

Durante o período da última guerra, São Paulo e Rio Grande mandaram, para vários mercados continentais, não somente matéria-prima, mas também produtos de sua manufatura mecânica e de laboratórios químicos, que, pelo seu perfeito acabamento, surpreenderam o espírito de nossos vizinhos.

Enquanto isso, vejamos, por exemplo, o norte. Não apenas o nordeste, senão o norte inteiro. Que fisionomia apresenta? Não é outra que a de uma produção puramente primária, e a de uma deficiência de meios que se tornou crônica, a de uma população morbidamente desalentada e entregue a acrobacias de uma espécie de política indígena a mais subalterna.

Tudo isto demonstra que Ruy tinha toda a razão, quando clamava pela valorização do cidadão brasileiro e pela sua elevação a um nível de cultura capaz de moldar a alma infantil sobre outros modelos, que não o do corriqueirismo fundado nos processos empíricos, que nos têm servido, secularmente, de base.

O problema do Brasil, já dissemos em outra parte, não decorre da deficiência do seu meio físico, pois, riquezas, se não as temos no limite admitido pela fantasia de muitos, temo-las, no entanto, suficientemente, para, uma vez exploradas com inteligência e técnica, transformá-las em mananciais geradores de bem-estar e de grandeza geral.

Como predicou Ruy, o que nos falta é o homem eugênico, consciente e armado de recursos técnicos à altura das necessidades de aproveitamento de tais forças por processos seguros e realmente construtivos.

Quem poderia — e isto é dito sem qualquer objetivo de depreciação e tão somente para elucidar — quem poderia, repetimos, afirmar que, durante toda a fase da nossa vida republicana, tivessem sido nossos Estados, ou mesmo a nacionalidade, presididos por magistrados executivos senão à altura de um Roosevelt, de um Churchill ou de um outro estadista, ao menos, relativamente aproximados desses padrões de dignidade cívica?

As questões relacionadas com a economia da borracha e do algodão, no extremo norte e no nordeste, como a situação premente das populações sujeitas às calamidades das secas, são atestados vivos, gritantes, da ignorância dos indivíduos que, como Chefes de Estado, passaram por aqueles rincões, em que a própria vida, como se não representasse qualquer expressão de valor econômico e social, foi descuidada e malbaratada.

As funções políticas, cuja importância para solução dos problemas de ordem geral é inconteste, sempre foram exercitadas por processos anti-sociais, em que eram postos à margem os problemas máximos da educação, da saúde e do fomento.

Na maioria das unidades federadas do norte, os Chefes de Estado não têm outra missão de providência, de assistência ao povo e de aproveitamento das atividades do mesmo, que não seja a de aparentar importância, locupletar-se, arrogantemente, das honrarias que as prerrogativas dos mandatos lhes conferem e proteger ao séquito de parentes e de serviçais. Do ponto de vista específico das suas atribuições, seu papel cifrava-se em demitir, nomear, remover e punir o corpo de funcionários ligados ao aparelho administrativo, quando entravam em conflito com o facciosismo político do Chefe do Governo.

Afora isto, a sua qualificação não os habilitava senão aos encargos meramente políticos ou fiscais, com que oprimiam, na pessoa ou no patrimônio, os que incorriam no erro temerário de dissentir da orientação oficial.

A idéia então dominante é a de que à polícia e à burocracia, unidas sob a invocação de falsas causas, cabiam enquadrar o cidadão nos setores das atividades públicas, que eram consideradas altamente patrióticas, quando manejadas em favor do poder, e criminosas, quando repudiadas pelo credo dos governantes.

Ruy teve, dêste estado de coisas, um correto entendimento, ao predicar como meio de reabilitação das massas de povoadores, urbanos ou rurais, uma organização escolar com apoio no trabalho e devidamente orientado para sadios princípios de caráter moral e cívico.

Entendia ele que, criando riquezas, pelo trabalho e virtudes, pelo revigoramento do caráter e da inteligência, o brasileiro contemporâneo, fugindo aos abismos da inércia, ou da paralisia geral, só por isto abroglharia à superfície rasa, armado de espírito e de forças suficientes para suprimir o emperramento sistemático que entrava a vida econômica e cívica da Nação.

Além, pois, dos conhecimentos inerentes à preparação humanística, o celebrado autor do anteprojeto de 1882 ensinava que a escola dos diferentes graus devia conferir aos seus frequentadores uma formação cívica e um preparo moral suficiente para lhes outorgar os predicados de cidadania, essenciais à sua eficiente ação político-social.

Neste particular, o mestre era, com toda razão, partidário de que o homem cívico, como a pessoa moral, não devia ser o fruto de um mero preparo especializado. A moral, pensava ele, não se ministra através de programas, previamente estabelecidos e didaticamente organizados. Aprende-se, antes, do convívio dos mestres que a devem aplicar através do curso inteiro e do ensino, em todos os graus.

Essa maneira de considerar a questão revelava em Ruy o espírito do educador, dotado da convicção liberal dos que não admitem escola opressora, impondo rumos indesejáveis à inteligência e ao coração infantis.

Uma moral apriorística, esquematizada em padrões irredutíveis, afigurava-se ao veterano

político um absurdo escolástico e metafísico, fora das livres cogitações do pensamento moderno.

Como corpo artificial e complementar da formação individual que é a escola não deve agir de modo a contraditar princípios consagrados pelas instituições sociais, em cujo meio a criança de hoje, transformada no adulto de amanhã, tenha que operar como uma parcela ativa da coletividade a que se associará, de futuro.

Originário da família, como comunidade natural, o infante, ao ultrapassar-lhe os umbrais, transitará pela escola a caminho da Pátria, em cujo vasto cenário o sentimento da fraternidade internacional o integrará, por fim, aos anelos que o terão de converter numa ativa célula da humanidade inteira.

Dar moralidade, portanto, não é impor regras geradoras de uma conduta previamente traçada, à revelia do conhecimento do eu e do curso dos acontecimentos, que geram os deveres e os difundem, pelo crescente aperfeiçoamento da opinião, individual e coletiva, saneadas de erros e propósitos, absolutamente quiméricos e vãos.

E' instruindo-se sobre a própria evolução da espécie, na sua marcha do desconhecido para o conhecido, e principalmente, no seu esforço milenário para passar do estado primitivo, de pura animalidade, para o estado final de ampla humanidade, ou melhor, numa frase mais positiva, do egoísmo inicial ao altruísmo final, que o indivíduo adquire uma personalidade cívica e moral à altura do seu destino como membro qualificado da família humana.

Espírito inteiramente liberto de influências reacionárias, embora inspirando-se nos ideais cristãos, o que, aliás, só vagamente se percebe dos seus numerosos trabalhos, Ruy, cedo se compenetrava de que a realidade da natureza humana opunha-se a todo processo disciplinar baseado, não na espontaneidade do aluno, ou nas tendências autônomas de sua personalidade para orientar-se no meio físico, mas em qualquer sobrevivência do poder autoritário e impositivo do mestre, sobre a pessoa do educando.

A moralidade e o civismo, já no seu tempo, apareciam, no quadro das ciências sociais, como expressões da evolução histórica das comunidades e dos povos. A ciência dos costumes, conforme a conceitua a sociologia contemporânea, se foi, no mundo teocrático do passado, ou no mundo absolutista dos reis de poderes ilimitados, a manifestação de um pensamento oficialmente imposto, teve, porém, desde que o princípio da liberdade do espírito ganhou terreno no quadro das garantias constitucionais, o seu destino modificado, para situar-se, finalmente, no âmbito de cada comunidade, que a predicará de acordo com o seu grau de adiantamento e objetividade. (1)

(1) Encarado o fenômeno moral de um ponto de vista rigorosamente científico, M. Durkheim, em relação à família ou à religião, nos seus trabalhos "*Règles de la méthode sociologique*, 2.^a ed., pág. 517", "*Sociologie Religieuse*, rev. de metaph. t. XVII, pág. 735", "*Introduction de la Sociologie de la Famille*, pág. 273", "*Division de*

Sabemos todos que, dêsse aspecto, desde as preleções de São Paulo, que admitiam, ao lado dos pendores egoísticos, os de fundo benévolo, que a inteligência dos investigadores começou a abandonar o campo incerto das hipóteses meramente divagativas, que iam buscar os motivos explicativos da conduta em mundos puramente imaginários, para localizá-lo em sede cientificamente demonstrada, qual a do sistema nervoso, justamente indicado mais tarde pela teoria de Gall, como o verdadeiro meio das atividades, quer vegetativas, quer reacionais, da alma humana.

Embora houvesse, ainda no século XVIII, pensadores, da estatura de Hobbes e de Locke, capazes de sustentar a errônea teoria da unicidade da natureza, o certo é que, logo depois, com os enciclopedistas, uma forte corrente progressista tendeu, ininterruptamente, a admitir o princípio da duplicidade, isto é, da existência do egoísmo e do altruísmo, ambos devidamente sediados nos seus verdadeiros órgãos, que são os que constituem o conjunto do sistema nervoso do homem.

Como já exprimimos alhures, Ruy Barbosa não foi, pelo menos de maneira acentuada, um devotado aos estudos da filosofia, da sociologia, ou da moral, como base da formação prática dos que devessem ingressar nas atividades educacionais ou políticas.

E' óbvio que, depois de Locke e Hobbes, por um lado, e Diderot, Dalember e David Hume, pelo outro, o pensamento humano fragmentou-se, rumando para várias direções.

Os melhores pensadores admitiram que a educação deveria visar, como finalidade última, ao aperfeiçoamento da nossa natureza social e moral, isto é, altruísta, para fazê-la predominar sobre a outra metade, de fundo puramente individual ou egoístico.

Com a tradição de Locke e Hobbes, que desconhecia a existência dos pendores simpáticos, ou

Trabal Social" 1.^a ed. pref. pág. 2 a 6, sustenta a igualdade do valor moral de cada uma de tais organizações, de acordo com as condições especiais que tenha regido a sua existência, nos diferentes momentos, no tempo, ou nas diferentes situações, do espaço. Condena êle, como inverossímil e arbitrário, o critério dos observadores, que classificam como imorais certas religiões ou a certas organizações de família, e como morais a outras tantas que lhe estão opostas. Arguindo que todas elas têm uma moral própria e característica, diz que cada uma, como é inevitável, dentro do conceito de sua subordinação as leis naturais, responde de maneira diversa a uma determinada condição da própria condição humana. A moral, diz êle, é um sistema de atos consumados, e unidos ao sistema total do mundo. Se ela é, de tal ou qual modo, em um momento determinado, deve-se isto a que, as condições em que os homens viviam então, não permitiam que ela fôsse de outra maneira. E' a êste comportamento que o eminente sociólogo francês chama de fato moral, diante da realidade, ou na sua própria definição, uma regra de conduta social, nitidamente sancionada. Demonstrando o acerto das suas convicções, diz êle, aliás, que assim deve ser exatamente, por não sabermos onde findam as próprias necessidades legítimas. O limite entre o justo e o que não o é, não é fixo; varia com as circunstâncias a que se sujeita a evolução social. De certo modo, ao admitir que a moral, na escola, deva ser o resultado, não de um programa rígido e previamente formulado, mas uma consequência da convivência do educando com os seus mestres, Ruy, nesse terreno, se aproxima do critério científico.

seja, a parte afetiva do ser humano, a educação regredia aos temas puramente egoísticos, como o do estabelecimento do chamado materialismo histórico, baseado na convicção da supremacia do interesse econômico, exclusivo, sobre o destino de toda a espécie.

Dessa corrente é que derivaram os diferentes matizes do socialismo, predicado, a forma ora de Saint Simon, ora de Louis Blanc e Feuback, e ora de Bacunin, de Marx, de Angles e de seus demais seguidores.

Ao lado dessas direções, por assim dizer novas, e marchando, paralelamente, com elas, subsistiam as antigas escolas de formação religiosa cristã e as aspirações liberais, da instituição de um Estado laico, inteiramente neutro, em face do conjunto desenvolvido. Esse Estado seria aquele que, distinguindo, na linguagem comtista, entre o que cabe a ordem temporal e a ordem espiritual, assumiria uma atitude integralmente abstermia, quanto aquilo que devia ser ministrado, nas escolas, por todos os educadores integrados ao seu quadro funcional.

A reforma de 1882, se não acreditou Ruy Barbosa como um sistemático adepto de qualquer daquelas filosofias, conferiu-lhe, no entanto, o condão de um autêntico educador, pela adoção dos ideais ligados ao liberalismo, destinados a estabelecer o princípio de que, ao Estado, não cabe intervir na cátedra para impor, coercitivamente, esta ou aquela diretriz.

Isto pôsto, resulta, obviamente que, quanto aos pontos capitais, já como reconstituidor do ensino nacional, o preclaro legislador se revelava um espírito altamente oposto a todas as formas do reacionarismo, conservador ou revolucionário.

Abrindo as comportas do pensamento, Ruy atendia aos reclamos dos verdadeiros construtores sociais, que admitem a possibilidade de que a humanidade possa alcançar o seu ciclo integral de progresso, como uma decorrência do uso da liberdade de pensamento, ou seja, como corolário do desenvolvimento dos conhecimentos, em geral, ate o predomínio de um estado mais harmonioso e mais consciente do espírito humano.

Conferida a carta de liberdade aos que tinham a missão de ensinar à mocidade nacional, e reconhecido o alcance e o valor do princípio moral, para a consolidação do caráter dos jovens escolares, a sensibilidade humanística do nosso maior parlamentar alcançava, só por isto, alçar-se acima da mediocridade que, no Brasil, ou além de suas fronteiras, apregoava que o simples conhecimento das chamadas ciências da natureza ou das ciências cosmológicas fôsse suficiente para alicerçar, de futuro, toda a construção social.

A sentimentalidade de Ruy repugnava a atenção de tamanha heresia. Não justificava êle que indivíduos, apontados como homens de relevante saber, não hesitassem em proclamar sua crença ao absurdo de que o progresso se possa verificar sem os estudos daqueles assuntos, particularmente ligados ao homem, como seu fator fundamental.

Daí seu postulado de que, na escola, o princípio moral deva constituir, em todos os graus e por todos os cursos e classes, a força diretora da formação da futura personalidade.

Não importava a êle, na sua qualidade de legislador, que o gênero de ética a ser ministrada, ou que o padrão a ser seguido, fôsse escolástico, metafísico ou científico. Ruy não encarava o princípio moral como alicerçando-se numa convicção filosófica ou sociológica. Antes, o admitia, membro que era de uma comunidade cristã, como condicionado aos cânones da doutrina, historicamente difundida entre os nossos primitivos povoadores.

Neste ponto, êle era um nacionalista fiel às diretrizes da própria evolução do país, embora as leituras de origem francesa, ou inglesa, lhe tivessem modificado, um tanto ou quanto, a estrutura psíquica, acentuadamente indígena, mesclando-a, num ecletismo erudito, com certas concepções, ora de fundo teológico, ora de origem metafísica, as quais, já por aquêlo tempo, se objetivavam em certos ambientes alienígenas.

A diferença essencial, entre os dois pontos de vista, era a de que, enquanto a sociologia partia da premissa de que toda concepção deve subordinar-se a uma determinada realidade, a Ruy isso nada importava. O que êle tomava como fonte inspiradora eram, tão somente, os precedentes que se identificavam com o passado de nossa própria formação ética, formação que êle encarnava nos pendores das nossas massas populares.

Neste particular, o seu grande mérito foi, justamente, o de se converter em um entusiasta arauto do ensino livre à da cátedra livre, ainda quando vivíamos dentro de um Estado dominado por uma dinastia de origem rigorosamente católica.

Não é que Ruy combatesse o espírito religioso da nossa comunidade, mas, filiado à filosofia liberal, queria êle que, dêsse aspecto da consciência coletiva, a evolução derivasse de um surto de opinião libertada e nunca de uma manifestação das injunções do poder.

Do seu ponto de vista, o ensino, sobretudo o ensino oficial, não podia impor às consciências, ou ao fôro íntimo de cada um, convicções que não fôsssem espontaneamente ratificadas pelas suas preferências pessoais, de ordem cívica e moral.

Daí julgar não ser aceitável a imposição de uma cadeia de moral, com um programa à mesma adjeto. Defluindo do próprio desenvolvimento mental da criança, a moral do futuro cidadão procederá, assim, indubitavelmente, de uma fonte, ao mesmo tempo mais legítima e mais depurada das imposições dos preconceitos retrógrados, como dos propósitos de caráter dissolvente ou agressivo.

No fim de cada curso, as crianças ou os adolescentes que assim se tivessem preparado, devassando grande parte do mundo físico, pelos estudos da matemática, da física ou da química, e das chamadas ciências biológicas e históricas, mau grado o tumulto dominante dos espíritos,

teriam, de certo, só por isto, adquirido uma aptidão mais pronunciada e um discernimento mais esclarecido do que outro qualquer, para adotar uma forma de conduta compatível com o próprio desenvolvimento da sua carreira e dos seus deveres de cooperação e solidariedade, para com as diferentes instituições sociais.

Além disto, ao adotar uma linha de ação semelhante, o propugnador da forma de ensino, integrante da reforma de 1882, dava, ainda, uma prova de sua perfeita coerência com os princípios que, por toda a sua vida, o nortearam na carreira pública. Como ardoroso adepto, que nunca deixou de ser, dos preceitos atinentes à liberdade pessoal, Ruy, ao deparar-se-lhe a oportunidade de modificar a organização de ensino da sua própria Pátria, não podia deixar de, coerentemente, propugnar para que, orientando-se para uma só finalidade, mestres e alunos desfrutassem, na escola, de um ambiente integralmente livre. A liberdade da criança, aliás, decorria para êle, não só das convicções filosóficas, mas da própria condição fisiológica da sua qualidade de ser integrado à espécie humana. Neste sentido, pode-se dizer que o seu estudo parlamentar, relativo ao assunto, foi, não somente valioso, como até único no âmbito de nossa vida legislativa.

E, se é verdade que, por aquêlo tempo, o fraco desenvolvimento da biotipologia não permitia, ainda, o estudo integral da personalidade, o que só foi possível muito mais tarde, já os conhecimentos pedagógicos, contudo, se tinham desenvolvido num limite suficiente, para conferir aos educadores a compreensão de que, sem o exame da situação personalíssima de cada escolar, não era possível ensinar eficientemente.

A biotipologia, como uma teoria de fundo fisiológico, não era um conhecimento novo, no sentido de que dêle só se tivesse cogitado nos últimos tempos. Igualmente, o estudo da personalidade psíquica, baseado, fôsse na doutrina da duplicidade do corpo e da alma, fôsse nos das diferentes concepções materialistas, não constituiu uma exclusividade, nem dos dias vividos por Ruy Barbosa, nem dos dias presentes, pois a verdade é que, mesmo em passado muito remoto, ela já havia sido considerada pelos espíritos mais eminentes. O que, então, se verificava era, apenas, que as indagações de tal gênero, ou constituíam um privilégio de poucos, ou eram encaradas por processos inteiramente errôneos.

Foi com o estudo do que, em linguagem biotipológica, se denominou de exame de estruturalismo, ou seja, exame das estruturas psíquicas, que se pretendeu ter fixado direções mais precisas à manifestação daquilo que, na terminologia religiosa, se chamou de faculdade d'alma, e, em psicologia associacionista, de faculdades fundamentais da inteligência. Muitas tinham sido, no entanto, em sentido lato, as tentativas para definir, sob êste aspecto, a personalidade pensante. A começar de Platão, de Aristóteles, de Santo Agostinho, de São Tomás, foi Wundt que pretendeu, sintetizando tudo que até então tinha sido feito, lançar os

alicerces de uma psicologia verdadeiramente científica, pela qual a denominada psique passou a ser encarada como um feixe de propriedades fisiológicas, correspondentes ao que, anteriormente, se chamava de faculdade d'alma.

Foi ainda o mesmo investigador alemão o primeiro que, por processo experimental e direto, tentou proceder à medida da quantidade e da qualidade dos elementos descritos, sobretudo a da sensação, que lhe pareceu, no conjunto das atividades sensoriais, a mais acessível a uma exata mensuração.

Desde tal tentativa, muitos critérios se sucederam e muitas escolas se formaram para precisar o grau e natureza da inteligência e da atividade de cada indivíduo, ou de cada grupo individual, por meio do conhecido expediente dos testes de diferentes tipos. A psicologia passou a ser, desde então, como aliás devera ter sido sempre, um capítulo da fisiologia, e os experimentadores de vários matizes puderam empreender, então, largas tentativas para medir, ora as propriedades mais superficiais, ora as mais recônditas da alma infantil, tomada esta, indiferentemente, na sua manifestação de essência material, ou de força exponencial do sistema nervoso. Desde a atenção à observação; do trabalho de abstração à capacidade de raciocínio; e da propriedade da fantasia baseada na imaginação criadora à capacidade de aquisição pela observação ou pela experiência; tudo, em escala crescente, foi submetido ao crivo da determinação matemática.

Um movimento, de sentido dúplice foi, então, empreendido em escala gigantesca. De um lado, com os métodos experimentais da mensuração, pretendiam alguns objetivar, de modo geral, as propriedades tipicamente psíquicas, caracterizadoras da personalidade anímica; do outro, um grupo mais especializado da anatomia e da biologia funcional, tentava chegar ao mesmo resultado pelo processo mais indireto das medidas do corpo, as quais deviam, ao revelar certas peculiaridades somáticas, guardar entre si determinadas proporções, assim como correlacionar-se com o estado interior, que desse modo, presumidamente, se objetivaria, por determinada forma, num sentido uniforme.

No que respeita ao valor destas tentativas de medidas tipológicas, os autores destacam, sobretudo, a biopsitologia de Krestshmer e as biotipologias da escola italiana de Jaenach e de Pfahler, como, por fim, o chamado estruturalismo de Spranger, ou os esforços de Jung e de Pende.

Convém frisar que o desenvolvimento das várias teorias avança para um alvo até agora apenas divisado, o qual ainda não logrou fixar-se de maneira definitiva. Todos os que lêem sobre assuntos escolares já também devem ter tomado conhecimento das iniciativas que, nos dois últimos decênios, foram perpetradas por vários mestres, para aplicação aos meios escolares da psicanálise de Freud, da psicologia individual de Adle, assim como das teorias da escola constitucionalista, onde, justamente, se agita a figura singular de Pende,

com seus tipos de temperamento endocrínico, ou hiper e hipocrínicos.

Na fase em que Ruy Barbosa pontificou sobre a questão educacional, os problemas concernentes à antropologia, particularmente a infantil, envolvendo todo o conjunto somático do indivíduo, ou todo o estudo das suas manifestações morais, intelectuais e sociais, não haviam sofrido o impulso progressista que os caracterizam nos nossos dias. Acompanhando, no entanto, o movimento pedagógico nos diferentes meios em que ele mais se tinha adiantado, como na França, na Suíça, nos Países Escandinavos, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos, o mestre da nossa formação legislativa e institucional, com aquela acuidade quase divinatória, já sentira, não obstante, a necessidade urgente e inadiável de, por uma remodelação da escola e dos mestres, serem mudados os rumos do ensino, quanto aos programas e métodos de orientação.

Tendo como princípio a laicidade, a liberdade e a tolerância para tôdas as manifestações particularistas do entendimento, Ruy, ao formular a sua reforma de ensino, não trepidou, um momento, em se tornar o campeão de um ambiente pedagógico, em que a criança, de pessoa morta, apática, passiva, indiferente e decorativa, passasse a ser um verdadeiro centro de interesse. Converteu-a, destarte, em objeto de tôdas as atenções, as quais se deviam basear no pressuposto de que, ingênitamente, era ela portadora, por força da ancestralidade da sua própria espécie, de uma natureza essencialmente ativa, animada e viva.

Como base metodológica do desenvolvimento de um tal princípio, é que Ruy ministrou, justificadamente, o ensino livre, a tolerância religiosa no meio escolar, e a neutralidade do Estado diante das preferências místicas de cada aluno, ou de cada grupo de alunos. Este modo de agir devia ser completado com o de compelir todos os governos, por meio de legislação apropriada, e por uma padronização mais ou menos geral do ensino por eles ministrado, à admissão de uma metodologia em que, à personalidade pensante do aluno, se associassem o seu poder físico e suas atividades funcionais.

Referindo-se, no capítulo 7.º do seu brilhantíssimo parecer, aos métodos e aos programas escolares vigentes no país, dizia, com aquela exuberância e nitidez de frases, que era, realmente, o mais forte traço da sua autoridade intelectual, o insigne precursor da transformação da escola nacional:

“.....

Reforma dos métodos e reforma do mestre. Eis, numa expressão completa, a reforma escolar, inteira, eis o progresso todo e, do mesmo tempo, tôda dificuldade contra a mais endurecida de tôdas as rotinas — a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe, entre nós, usurpou um nome que só por antífrase, lhe assentaria. A criança, este belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das expressões, como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua

insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu espírito investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua curiosidade incomparável de sentir e amar, e o divino prazer de conhecer a criança, nascida assim, sustentada assim, pela sua independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor que retirassem do ambiente luminoso do céu tropical, para experimentar, na vida vegetativa da planta, os efeitos da privação do sol, do ar livre de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada. O primeiro atentado contra ela, contra sua natureza e existência normal, contra os seus direitos indefesos, que cometem os mestres e os métodos, é esquecerem no aluno a existência de um corpo com as mais imperiosas de todas as necessidades. A escola olvida, ignora que a educação não se exerce contínua e diretamente sobre a saúde do organismo. O homem é um resultado moral do cérebro que a educação lhe formou. Para os mais intrínsecos dos espiritualistas, esta verdade é de um caráter tão inelutável quanto para os que não admitem a alma imaterial".

O tópico que aí fica foi um brado de guerra proferido contra a rotina crônica que já, àquela tempo, imolava as aptidões da criança à brutalidade, sobretudo dos administradores, e não somente a dos mestres que, ao contrário, se deve reconhecer que sempre foram homens de boa vontade e de capacidade a valorizar o país.

Ruy falava a uma assembléia de políticos que eram incapazes de se deter para examinar qualquer dos grandes problemas afetos à vida nacional, e que, salvo raras exceções, não podiam, com os próprios conhecimentos, ocupar as poltronas parlamentares.

Para esse tipo de homem nenhum problema pode existir que mereça maior consideração. Dado que a ignorância sempre viu nas coisas o mínimo do que se pode ver, ela foi sempre uma força simplificadora que se imaginou, ingenuamente, a senhora de toda a sabedoria. Para os que a representam, nada existe que seja digno de maior apreço. Isto não só relativamente à questão educacional, mas, à política, à estatal, à da saúde pública, à do trabalho, à dos transportes, à das comunicações, à da organização e mobilização dos recursos econômicos, como, enfim, à vida social inteira que, em regra, menospreza e desconhece.

Era por falar num ambiente de tal ordem cerrado pela obscuridade e pelo desinteresse, que Ruy, em apêlo altiloquente os conclamava, veementemente, a pensar no Brasil, e principalmente, na criança brasileira que, do litoral do alto *hinterland*, se encontrava reduzida à condição de pária, e era, por tal modo, colocada fora da vida.

Com efeito, a posição da criança brasileira, quando encarada por qualquer dos seus ângulos, não era outra que a de completa ausência de alimento, se considerada em relação a suas exigências puramente vegetativas, e de absoluta ausência de indumentária, sob o ponto de vista do agasalho contra o frio e as intempéries, num total abandono espiritual, quando examinada do ponto de vista da sua futura integração no meio social.

Era aos que faziam ouvidos surdos ao estado de quase barbaria que, naqueles tempos, como

ainda agora, solapava as atividades de nossa gente, que Ruy chamava, de um modo constante, ao cumprimento do dever, apontando-lhes o verdadeiro papel que cabia a todos os dirigentes, na formação das gerações presentes e futuras.

Ensinando aos mesmos as noções mais rudimentares de que o estudo do desenho constituía uma técnica indispensável ao desenvolvimento das indústrias urbanas ou rurais, técnica capaz de consolidar a economia nacional, Ruy descerrava à consciência dos seus pares e dos demais administradores do país as cortinas que lhes vedavam as vistas, para um ponto que lhes tinha sido, até então, totalmente desconhecido.

Lamentável é dizer que, nem o poder mental, nem a influência, quase mirífica, da palavra do nosso mais arrebatado parlamentar daqueles dias, representaram uma força assaz suficiente para atenuar o estado de obliteração, contra o qual ele se insurgira, como uma voz, ao mesmo tempo que livre e democrática, consciente e altiloqua.

O que importa, no entanto, aos objetivos deste trabalho, é, sobretudo, demonstrar que a previsão do nosso inimitável lutador, relativamente ao valor do desenho para o desenvolvimento do fator industrial de nossa ordem econômica, do fator psicológico das nossas massas, da compreensão dos problemas relacionados com a elevação da moral e da dignidade humana, foram, logo depois, integralmente confirmadas, pelas várias escolas científicas, que vieram revelar que o homem, para progredir, teria que se subordinar, quer na ordem cósmica, quer na ordem humana, às leis naturais pertinentes aos diferentes fenômenos e não a caprichos, a preconceitos e a propósitos ligados a concepções defluentes das coortes dos retardatários.

O desenvolvimento da psicologia sob bases experimentais pelo abandono da antiga hipótese de que se constituísse a alma de elementos diversos, acumulados numa perfeita justaposição, acabou por conduzir os observadores ao conceito de uma unidade integral, através da qual o chamado Gestaltismo americano chega hoje a admitir que a alma, tomada no seu sentido de manifestação da vida intelectual, não podia ser concebida como se constituída de partes independentes, mas como um todo, que se congloba em unidades especiais.

Vista deste prisma, frisava Stern, a alma não é um feixe de faculdades que, em momentos sucessivos, opere, fracionariamente, ora como percepção, ora como memória, ora como inteligência. Ao contrário, ela sempre se apresenta como um conjunto que, na sua própria expressão, se define como *Gestalten*, ou seja, como autênticas unidades.

O fundador do Gestaltismo, Wertheimer, admitia que o todo, ou melhor, a unidade componente da alma, jamais se poderia desintegrar, como em geral se desintegram os corpos que representam certas manifestações parciais das unidades físicas. E' claro que, revestindo-se desse caráter radical, o princípio *Gestaltista*, que se desdobrou, por fim, no estruturalismo de Spangler,

não deixa de, em muitas circunstâncias, ter sido encarado de uma maneira exagerada, que pode razoavelmente sofrer, dos que se ocupam do assunto, fundadas objeções.

Seja como fôr, o que é lícito frisar é que, à parte êsses excessos otimistas, a experimentação, conseguindo localizar em áreas próprias, as diferentes forças que operam na formação de qualquer estado de consciência, realizou um largo progresso no estudo da manifestação da vida do espírito, em marcha para seu pleno estado de consciência, através do concurso essencial entre o mundo subjetivo e o objetivo.

Ao transplantar-se para a esfera da realidade social, quando circunscrita ao ponto de vista da formação educacional, onde a inovação logrou maior sucesso, foi no que respeita à mudança de posição que, no mundo escolar, sofre o mestre e o aluno.

O abandono da antiga teoria de radical separação entre os elementos outrora denominados de corpo e de alma, e o ulterior reconhecimento de que as manifestações intelectuais, em vez de provirem de fontes puramente imaginárias, resultavam, necessariamente, de certas atividades específicas ligadas ao sistema nervoso de cada um, concorreram, não só para ser tomada em melhor conta a realidade objetiva, no estudo do ser pensante, como para estimular a curiosidade científica a proceder a um melhor exame, não só da espécie humana, como das demais espécies, que dela se avizinham.

Ruy, ao formular o seu estudo, em 1882, ainda não dispunha dos dados essenciais para chegar, em relação ao assunto, a conclusões tão adiantadas, quanto aquelas que vieram a servir de base aos que o seguiram, nos dias contemporâneos. A sua acuidade, porém, era tal que, mesmo agindo em circunstâncias desfavoráveis, não deixou de formular princípios, que se apresentam aos mestres das ciências da educação dos nossos dias, como ainda dos mais avançados. Submetendo-se a uma concepção filosófica altamente orientada, dado o valor que êle atribuía à formação social do aluno, pode-se afirmar que sua previsão metodológica as alicerçou sobre os melhores expedientes que vieram a dominar a escola contemporânea.

O trabalho manual, como processo de acomodar a inteligência infantil à realidade ambiente, ou de lhe servir de centros de interesses destinados a provocar a curiosidade, ou mesmo como um dos processos atinentes a libertar a criança do poder opressivo dos educadores, assegurando-lhe uma mais perfeita objetivação ou representação da idéia ou das criações imaginárias, tudo comprova como Ruy fugia, no campo da formulação didática, aos processos vagos, mas opressivos, predominantes até os seus dias, em muitos dos círculos da vida educacional.

Dêste particular pode êle ser proclamado uma inteligência que atingiu o mais superlativo grau da positividade e da interpretação do verdadeiro destino social do homem.

Obedecendo embora às diretrizes da sua conhecida concepção individualista, o insigne mestre baiano não descurou de imprimir ao seu plano de reconstituição de nosso sistema escolar um caráter evidentemente social e orientado por dados nitidamente objetivos.

Desde o curso primário, o anteprojeto do ex-senador do Império faz a criança movimentar-se, com plena liberdade de ação, em torno dos temas que, espontaneamente, entenda adotar dentro do círculo que lhe é traçado.

A atividade do mestre perde o seu poder global e subordinador para assumir, como convém, a feição de uma mera vigilância que, apenas, polícia as atividades infantis, quando, evidentemente, em choque com a realidade, ou quando desorientada pela ausência do controle individual.

Instituindo como ponto de apoio o desenvolvimento gradual do espírito infantil, o sistema de Ruy, ao introduzir a criança na vida objetiva, tomou por direção os melhores princípios em que a didática contemporânea veio, mais tarde, a incentivar o processo de formação moral, física e social, do educando.

A higiene escolar; a ginástica muscular e respiratória, visando o desenvolvimento ou a harmonia corporal; o conhecimento das coisas e dos fenômenos que nelas se operam, a começar pelos mais simples, até alcançar os de maior complexidade; a idéia de associação e de cooperação, na comunidade escolar; o princípio da liberdade e do concurso como fundamento da solidariedade dos seres humanos; os hábitos de asseio e a forma de atividades dos seres dotados de movimento espontâneo; o uso e manejo dos objetos úteis, bem como necessidades essenciais, são, nêle, ministrados sob uma forma em que se propicia, de vez, o desenvolvimento das faculdades personalíssimas e do poder de apropriação mais racional do meio e das suas diferentes utilidades.

Tendo em conta a marcha do pensamento, através do tempo, e os particularismos geográficos e históricos, inerentes à nossa formação, Ruy não isolou a criança da evolução humana, como se vinha fazendo até então. Ao revés, situou-a no quadrante central da vida histórica, ligando-a aos antecedentes nacionais e universais, para, dêsse modo, incutir-lhe a noção necessária de que, na cadeia do desenvolvimento da sua própria espécie, o indivíduo de hoje não é mais, nem menos, do que um elo de continuação entre os seus maiores e as gerações porvindouras. Esta idéia primordial de solidariedade, através da sucessão das várias gerações, afirmada pela chamada lei sociológica da continuidade, objetivava-se no complexo dos dispositivos formulados no anteprojeto de 1882 como um cânone de suprema grandeza.

Em todo o desdobramento das regras para a organização da escola, ou para a dos seus respectivos programas de ensino, seja qual fôr o grau, desde o mais elementar ao superior, a história e as ciências naturais, completadas pelas indicações

geográficas, são ministradas por métodos integralmente objetivos e de fácil e clara compreensão.

Para dar aos leitores, de modo mais completo, uma idéia de como Ruy maneja tão complicados processos, transportemos para aqui alguns tópicos da sua monumental justificação, relativa à forma do ensino das correspondentes ao conhecimento da natureza, do meio social e do homem.

Falando, por exemplo, de ensino das ciências físicas-naturais, diz:

“.....
Esse grande livro do universo é o que nós queremos abrir diante da escola, não para recheiar de pesado material as inteligências, mas para as educar no hábito de explorarem os segredos da natureza, segundo aquilo de Montaigne — *“plutôt une teste bien faicte qu'une teste bien pleine”*; não para ensinar muita cópia de coisas, mas para ensinar essa arte suprema de aprender diretamente no seio da realidade, que o mestre deve “mostrar sob as aparências.” (LOCKE: *Thoughts concerning Education*, página 125). Criar prática e realmente, — pelas investigações elementares da ciência natural, os primeiros hábitos de observar, — pelas da física, os de experimentar, e demonstrar, — pelas de matemática, os de precisar, e deduzir; produzir, no espírito das crianças, o conhecimento, não do que se diz delas, mas dos fenômenos e obras da natureza, tais quais se revelam imediatamente aos olhos do aluno; desenvolver as faculdades de observação, de assimilação, de invenção, de produção; formar o juízo, a independência do espírito; proscrever “o método didático, que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental, que fecunda os órgãos do pensamento” (Mlle. I. GATTI DE GAMOND: Congr. Internat de l'enseign., 1ère. sec. pág. 233); educar, enfim, organizar fortemente as inteligências, e não mobiliar memórias, não industrializar títulos, — eis o plano, a ação, o alvo da instrução científica, tal qual a entendemos, na escola popular.

Nunca nos fatigáramos de repetir aos mestres as sábias recomendações do professor Huxley: — Lembrai-vos de que, em matéria de ciências físicas, o ensino livreco é uma ficção, uma burla. Se não vos contentais de ser impostores, cumpre que saibais realmente o que houverdes de ensinar aos vossos alunos; e, em ciência, saber real, quer dizer conhecimento pessoal dos fatos, poucos ou muitos que possuídes. Quem não estiver resolvido a entregar-se a esse esforço, “feche logo os livros; porquanto não há nada mais verdadeiro do que essas palavras de Harvey: “Os que lêem, sem adquirir, mediante os seus próprios sentidos, uma concepção distinta das coisas, não chegam ao saber real, não concebem senão fantasmas”. (Huxley: *The crayfish* (New York, 1880, pág. 5).

Entendido e praticado assim, o ensino da ciência elementar é, de todos os assuntos, o mais naturalmente adaptável à infância. Difícil seria, se o encerrássemos na rigidez impenetrável do verbalismo. La Chalotais, que, como Duclos e Diderot, antecipou tanto o futuro em questões de educação, enumerava a história natural entre “os primeiros objetos de que se deve ocupar o menino de seis a dez anos.” E, quando lhe objetavam que noções tais estavam além da compreensão infantil, replicava: — “O que me proponho a ensinar ao menino, são fatos, fatos que os olhos não comunicam igualmente aos sete e aos trinta anos. Ora, onde está difícil de estudos desta ordem?”

Uma lição formal dada à criança acerca da força magnética do ímã e sua polaridade não prenderá um instante a atenção dos alunos, não lhes suscitará uma idéia, não lhes deixará o mínimo vestígio no entendimento. Apresente, porém, o professor aos seus discípulos um ímã natural ou artificial, dê-lho a examinar, ponha-o em contato com fragmentos de ferro, aço, ou níquel, um pouco de limalha, umas agulhas; aproxime sucessivamente dos pólos essas substâncias; afaste-as, trazendo-as pouco a pouco

até à parte média, à linha neutra; mostre-lhes várias hastes imanizadas, suspensas livremente; faça-os distinguir a orientação, em que todas se fixem, depois de oscilarem algum tempo; varie repetidamente as experiências; encaminhe com discrição as perguntas; e, no correr desse exercício, os meninos, atentos, satisfeitos, ávidos, terão descoberto — eles mesmos — a propriedade atrativa do ímã, a sua polaridade, a sua tendência fatal para o norte. Adquiridos assim, esses conhecimentos serão indeléveis no espírito do menino, e contribuirão com a mais prodigiosa eficácia para a evolução educativa das suas faculdades.

E' copioso hoje o número de trabalhos especiais que facilitam ao mestre essa missão, e o habilitam a dirigir, por meio de coleções rudimentares de espécimes biológicos, de singelíssimos aparelhos químicos e físicos, ou, até, sem aparelhos, recorrendo a objetos de uso mais trivial, o cultivo inicial dessas disciplinas. (Temos presentes, e citaremos, entre muitos outros, os livros de C. L. HOTZE: *First Lessons in Physics* (S. Louis, 1880); BALFOUR STEWART: *Physics, Science Primer* (Lond., 1879); C. L. HOTZE: *First Lessons in Physiology* (S. Louis, 1875); ELISA A. YOUNG: *The First Book of Botany* (New York, 1881); GASTON TISSANDIER: *Les récréations scientifiques* (Paris, 1881); PAUL BERT: *La première année d'enseignement scientifique* (Paris, 1882); D. HOOKER: *Botany*; A. GEIKIE: *Geology*; ROSCOE: *Chemistry*; J. N. LOCKYERS *Astronomy*.

Os esforços e a inteligência do instituidor primário são tudo; porquanto as mais variadas e adiantadas noções experimentais das ciências da natureza podem-se adaptar aos instrumentos de menos difícil aquisição, aos menos complicados aparelhos, a simples combinações de fatos e coisas que as crianças tenham todo o dia nas mãos, ou diante dos olhos. “O príncipe dos experimentadores”, lembra R. Galloway, aludindo a Faraday, “empregava sempre aparelhos do caráter mais simples” (*Education: scientific and technical*, pag. 227); e o professor Tyndall, lecionando um curso de eletricidade, utilizava-se de aparelhos sumamente chãos e baratos, para mostrar, dizia ele, que todas as experiências efetuadas em presença do seu auditório eram suscetíveis de realizar-se sem complicação, nem despesa. (JOHN TYNDALL: *Lessons on electricity at the Royal Institution* (New York, 1880, página VIII).

Acresce que, nesta parte dos seus deveres, o mestre, se souber associar a si o interesse dos alunos, aproveitar as suas investigações, dirigir os seus descobrimentos, poder ter nêles assíduos colaboradores. Os pedagogos experientes, nos Estados Unidos, como noutros países, recomendam a organização até nas escolas do primeiro grau, de coleções de mineralogia, botânica, zoologia, que, observa Buisson, “serão duplamente preciosas se se enriquecerem com o fruto das indagações pessoais dos discípulos, sob a guia dos preceptores.” (BUISSONS *Rapp.*, pag. 383).

Os largos excertos que interpolamos terão dado, aos que nos lerem, uma idéia suficientemente clara do alcance que teve, para o país, do ponto de vista da orientação metodológica, da antropologia e do desenvolvimento social, a intervenção de Ruy no mecanismo do ensino nacional.

Ainda que não tenha alcançado os resultados legais a que colimava, e não se possa dizer que tenha tido a força de converter o governo ao seu verdadeiro papel, como regulador do desenvolvimento da educação do país, dada a conhecida obstinação dos políticos em não pensar nas questões que demandem maior esforço, sua influência sobre os círculos escolares mais esclarecidos, já foi, em si mesma, bastante para, como estímulo permanente, exercer, sobre o pensamento dominante nos mesmos, uma ação assaz favorável ao alevantamento do nosso nível pedagógico.