



JOSÉ PEDRO VARELA



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



JOSÉ PEDRO VARELA

Marta Demarchi e Hugo Rodriguez

Tradução e organização
José Rubens Lima Jardimino



ISBN 978-85-7019-538-8
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Antônio José Barbosa
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Demarchi, Marta.

José Pedro Varela / Marta Demarchi; Hugo Rodriguez; tradução e organização:
José Rubens de Lima Jardimino. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora
Massangana, 2010.

158 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-538-8

1. Varela, José Pedro, 1845-1879. 2. Educação – Pensadores – História. I. Jardimino,
José Rubens de Lima. II. Título. CDU 37

SUMÁRIO

- Apresentação, por Fernando Haddad, 7
- Ensaio, por Marta Demarchi e Hugo Rodríguez, 11
- No princípio era a democracia, 11
 - Um homem do seu tempo, 13
 - O debate educacional: a questão da juventude, 18
 - O plano de Varela: educação para a igualdade, 22
 - Rumo a um sistema nacional de educação, 25
 - O sistema nacional de educação foi planejado em etapas, 27
 - Reforma ou revolução? O problema do método, 28
 - De Varela para o futuro, 33
- O Brasil e o Uruguai de Varela: caminhos cruzados,
por José Rubens Lima Jardimino, 37
- O Brasil de Varela: história e educação comparada do
Brasil e Uruguai, no século XIX, 37
 - O Brasil de Varela é um “mini-império”, 42
 - Uruguai e Brasil – os mesmos ideais liberal-republicanos, 44
- Textos selecionados, 49
- Concepções filosóficas de Varela: o movimento
educacional, 49
 - Condições das leis sobre educação, 52
 - A educação destrói os males da ignorância: fins e
vantagens da educação, 54

A educação aumenta a felicidade,	61
A democracia na educação e na escola,	65
A educação gratuita,	67
Em busca de uma escola laica: o ensino religioso em questão,	69
Sobre a escola: uma organização social,	75
A ação do estado e a ação local,	94
Regras gerais estabelecidas pelo estado,	103
Da ação e da iniciativa local,	110
Pensando em um sistema de educação comum para todos,	115
O Projeto de Lei da Educação Comum,	119
Os níveis de ensino,	126
A formação do professor: instituição, organização e método – as Escolas Normais,	132
O currículo do ensino básico,	134
A educação superior,	138
A educação da mulher,	141

Cronologia, 153

Bibliografia, 155

Obras de José Pedro Varela, 155

Obras sobre José Pedro Varela, 156

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



JOSÉ PEDRO VARELA¹
(1845-1879)

Marta Demarchi e Hugo Rodríguez²

No princípio era a democracia

Em 1830, a República Oriental do Uruguai adotou a sua primeira Constituição como um país independente. A partir desse ano, três presidências constitucionais se sucederam, não obstante os problemas que tiveram de enfrentar. A esses governos instáveis seguiram-se onze anos de guerra.

Até 1830, havia apenas 74 mil habitantes no país. Em 1852, após o período de guerra, o primeiro censo nacional registrava quase 132 mil habitantes. Basicamente, o campo tinha sido deixado deserto por uma grande onda de migração para o Brasil e a Argentina. Novos imigrantes constituíam pouco mais de um quinto da população. O censo de 1860 registrou 221.248 habitantes, dos quais 35% eram estrangeiros. Só em Montevidéu, quase metade da população era estrangeira (48%).

A população imigrante desempenhou um papel muito importante na configuração do pensamento político e social no Uruguai.

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 3-4, pp. 733-749, 1994 (91/92).

² Hugo Rodríguez Aldabalde (Uruguai) é professor de pedagogia e de ciências da educação no Instituto Normal de Montevidéu.

Marta Demarchi Scaravino (Uruguai) é professora de filosofia e de ciências da educação no Instituto Normal e no Instituto Magisterial Superior, responsável pelo Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e de Ciências da Educação da Universidade da República.

A presença dessas pessoas não só influenciou demograficamente, mas também contribuiu com novas ideias, costumes e visões de mundo, o que ficou particularmente evidente no que foi posteriormente chamado de questão religiosa.

As aspirações pessoais dos primeiros líderes políticos, a atividade dos partidos políticos, chefiados por esses mesmos líderes, e os seus confrontos, levou a longos períodos de perturbação e desordem. Um resultado natural dessa instabilidade institucional foi um escasso desenvolvimento econômico e até mesmo o empobrecimento nacional. Durante esse período, marcado por um quadro caótico, as potências europeias mantiveram um olhar atento sobre o desenrolar dos acontecimentos, enquanto a culta e educada minoria gradualmente se tornava europeizada.

Naquela época, o Uruguai possuía uma estrutura institucional formatada dentro dos mais distintos moldes do pensamento político então vigente. No entanto, as práticas sociais não obedeciam esses mesmos moldes. A nova república não tinha os meios necessários para concretizar-se. Parecia impossível modernizar o país sob tais circunstâncias. Foi com esta situação que José Pedro Varela se deparou quando assumiu a tarefa de estabelecer um sistema comum de educação. O que se pretendia, em termos de educação de massa, era que o regime democrático consagrado na Constituição se viabilizasse.

Sob um governo despótico, as faculdades humanas são mutiladas e paralisadas. Em uma república, elas crescem com intensa força. E são criados em um movimento incessante [...] Assim, a ignorância do povo em um governo despótico leva à desgraça, ao declínio e à impotência, mas não representa uma ameaça; enquanto que a ignorância em um governo republicano é uma constante ameaça e um perigo iminente. [...] Ignorância sob despotismo produz uma situação doentia, que Alfieri chamou de existência sem alma; no âmbito de uma república, desencadeia motins, manifestações, revoltas infinitas, anarquia, perversão das instituições, [...] com o caos disfarçado pelos nomes e estruturas ostensivas de instituições livres.

Varela acrescenta:

Um governo democrático e republicano se baseia no pressuposto de que as pessoas possuem as habilidades necessárias para o autogoverno [...] O sufrágio universal pressupõe conscientização universal, e conscientização universal pressupõe e requer educação universal. Sem ela, a república desmorona e a democracia torna-se impossível³.

Um homem do seu tempo

Dar uma noção exata de Varela com base nas informações habitualmente utilizadas pelos biógrafos seria inútil. Isso revelaria apenas que ele era filho de uma família de comerciantes, sendo ele próprio um comerciante, um jovem poeta e um jornalista que, posteriormente, se tornou um político e um reformador educacional graças à familiaridade com figuras contemporâneas proeminentes (Sarmiento, Horace Mann e Victor Hugo).

Sua formação intelectual e sua história de vida pessoal seguiram um caminho único. Ele nasceu em 19 de Março de 1845 na cidade sitiada de Montevideú. O país experimentava o que ficou conhecido como a “Grande Guerra”. Em certo sentido, era uma guerra civil que jogava uruguaios uns contra os outros, sitiados contra sitiadores. Mas foi também muito mais do que isso. Foi um conflito regional envolvendo países vizinhos, seus governos e exércitos. Além disso, envolveu ainda as principais potências europeias. Em outras palavras, era uma guerra francesa e britânica também, com os centros políticos europeus decidindo a um só tempo sobre a participação direta de Garibaldi, que foi, posteriormente, destinado a desempenhar um papel preponderante na concretização da unificação italiana. Talvez como em nenhum outro período da sua história, o Uruguai esteve no centro da atenção internacional.

Deve-se acrescentar que os imigrantes argentinos, os principais expoentes do movimento intelectual em seu país e perseguidos

³ Varela, J. P. La Educación del pueblo. *Colección Clásicos Uruguayos*. Montevideú, v. 49, 1964.

pelo regime de Juan Manuel de Rosas, encontraram refúgio na cidade sitiada. Para além do confronto bélico, a “Grande Guerra” proporcionou um contexto frutífero para o debate ideológico.

Esse foi o contexto em que a família Varela juntou forças com a resistência – os sitiados. No meio da guerra, o pai de Varela traduziu um trabalho francês sobre o ensino adequado da língua materna. Acreditamos que estas são importantes pistas para compreender o clima social e familiar, imbuídos de considerações políticas e culturais, em que Varela começou a sua formação.

Em 1865, José Varela começou a publicar uma série de artigos polémicos sobre religião na *Revista Literária*. Nesse mesmo ano e no mesmo periódico, ele publicou um artigo sobre os gaúchos⁴, que já revelava a influência de Sarmiento, que seria explicitamente reconhecida posteriormente. Adotando uma abordagem sociológica, ele analisou uma – mas não a única – causa da estagnação moral e material:

Não precisamos de uma população excessivamente grande; o que nós precisamos é de uma população esclarecida. No dia em que nossos gaúchos souberem ler, escrever e pensar, nossas convulsões políticas poderão cessar. É por meio da educação do povo que poderemos chegar à paz e ao progresso. Em seguida, dignificado pelo trabalho, o morador do campo, hoje atônito com a estagnação, irá converter o seu cavalo, hoje um elemento de vida primitiva, em um elemento de progresso e utilizá-lo para lavrar os sulcos que trarão produtividade para a terra que até agora se manteve estéril, e a imensa riqueza nacional, trabalhada pela energia do povo esclarecido e trabalhador, construirá a grande pirâmide do progresso material. O esclarecimento do povo é o verdadeiro motor do progresso⁵.

Se nos referimos exclusivamente a essa passagem, encontramos um Varela hostil às revoluções. Na acepção da palavra, poderia sim, sê-lo. Ele se opunha às selvagens revoltas em que os líderes

⁴ Nota do tradutor: o termo aqui é utilizado para designar o homem do campo, o trabalhador rural da região dos pampas na América do Sul.

⁵ Varela, J. P. Los gauchos. *La Revista Literaria*, n. 13, p. 207, jul. 1865.

utilizavam o apoio popular, alimentado pela ignorância, para atingir interesses próprios. Mas cabe lembrar que nesse mesmo ano e no mesmo periódico, ele equiparou o progresso com as verdadeiras revoluções:

Batalhas da mente, batalhas lentas, mas tenazes, e que ocorrem em meio à aparente paz e tranquilidade, conquistam o mundo moral, e quando vier o dia em que ideias novas começarem a abundar em cada cabeça, se lutará para modificar os erros e os crimes do passado. É quando a resistência do passado dá origem à revolução, mas não devemos culpá-la pelo sangue e sacrifícios que custou ao mundo; devemos culpar, em vez disso, o despotismo e o crime que tentam impedir a onda do progresso civilizatório⁶.

A *Revista Literária*, que tinha Varela como um dos seus mais ilustres contribuidores, deixou de ser publicada em maio de 1866. Pouco tempo antes, em dezembro de 1865, Varela tinha apresentado sua demissão porque o editor havia suprimido uma série de parágrafos de um de seus artigos. O periódico praticamente deixou de existir com a saída de Varela. Ficou provado seu firme apoio ao princípio da liberdade de imprensa.

Não obstante, ele imediatamente retomou seu trabalho. Em 1866, escreveu para o jornal *El siglo* (O século), em cujas páginas tomou parte na controvérsia sobre a vida e a obra do chileno Francisco Bilbao, um contundente pensador que teve influência decisiva sobre o desenvolvimento do seu trabalho filosófico. Estas eram as características da fase racionalista de Varela. Foi por intermédio de Bilbao que ele recebeu influência dos pensadores racionalistas cristãos Laménais, Michelet, Quinet e Renan, os quais compunham o lado francês do pensamento racionalista de Varela.

No primeiro desses artigos, “Francisco Bilbao y El catolicismo” (Francisco Bilbao e o catolicismo), Varela justapôs o ensino e a vida de Bilbao às práticas intoleráveis do clericalismo católico:

⁶ Varela, J. P. Las revoluciones. *La Revista Literaria*, n. 14, p. 223, ago. 1865.

Os inimigos das novas ideias, representantes de um passado nebuloso e que, no entanto, querem se apropriar de todo o progresso feito no mundo, têm o prazer de ferir um por um todos os homens que lutaram e estão lutando para quebrar alguns elos da terrível cadeia.. [...] A doutrina católica é má, desastrosa, mas o sacerdote católico que se sacrifica e morre por ela é nobre e digno de consideração e respeito. Tal é o racionalismo doutrinário, e o esperaríamos do catolicismo, se o círculo de mesquinhas crenças católicas permitisse a seus seguidores compreender a grandeza da tolerância⁷.

No segundo artigo, cujo título era “La Iglesia Católica y la sociedad moderna” (A Igreja Católica e a Sociedade Moderna), ele declarou, entre outras coisas:

A democracia é o ideal moderno. O reino do céu desceu à terra. Um Deus que, como Júpiter, não se move de seu trono e permanece insensível perante as alegrias e as tristezas da humanidade, já não é suficiente para a atividade humana. O que é preciso é um Deus presente em todo o mundo, que vive e que palpita com o coração do povo. Não um Deus de morte, mas um Deus de vida. [...] Não professamos nenhuma religião, mas seguimos a religião do futuro, com o olhar fixado na estrela da justiça que ilumina nosso caminho; avançaremos com firmeza, preparando para o estabelecimento da democracia, na qual as pessoas, tendo elas próprias se tornado sacerdotes e reis, terão a liberdade como seu guia e seu Deus⁸.

Ao final dessa fase de consolidação metafísico-racionalista, sua preocupação com as pessoas e sua educação, com a democracia e a liberdade em todas as esferas foi claramente traçada, juntamente com a recriminação do catolicismo.

O ano de 1867, no qual ele ganhou experiência viajando para os Estados Unidos via Europa, acrescentou novos elementos à sua educação filosófica. Em sua viagem, ele escreveu artigos para o jornal *El siglo*. Da permanência na Europa, ele sempre recordou a entrevista com Victor Hugo, que, doze anos antes, tinha ido

⁷ Varela, J. P. Francisco Bilbao y el catolicismo. *El siglo*, 24 nov. 1866.

⁸ Varela, J. P. La Iglesia católica y la Sociedad moderna. *El siglo*, 15 dez. 1866.

como exilado político para a ilha de Guernsey. Varela reconta sua conversa desta forma:

“Qual é o estado atual do seu país?”

“Não é muito bom, senhor.”

“Mas vocês têm a liberdade de imprensa?”

“Sim, liberdade total!”

“Vocês têm um parlamento?”

“Segundo a nossa Constituição, deveríamos ter, mas em estando em guerra com o Paraguai, o nosso presente Governo ainda não construiu o do país.”

O diálogo continuou e Varela explicou a divisão entre os partidos políticos: “As guerras ocorrem entre os partidos e não entre nações”, como resultado do anseio, de acordo com Varela, de imitar a França.

“Nós somos uma caricatura da França”, acrescentou ele, ao que Victor Hugo respondeu: “Não, só se é uma caricatura quando se copia maus exemplos, mas vocês são os seus filhos favoritos, seus arautos na jovem América, quando derem continuidade ao espírito da revolução.”

Da viagem pelos Estados Unidos, ficamos com a sua impressão acerca da educação norte-americana e da força da democracia:

qualquer um pode se tornar um candidato à presidência e aspirar a dirigir os assuntos do país; os cidadãos devem saber, não apenas a ler e escrever, mas (vamos estabelecer a diferença) como pensar.

Os pensadores franceses responsáveis pela educação de massa em geral têm a ideia de que esta é altamente benéfica porque o trabalhador inteligente produz mais que o ignorante. Quanto maior a capacidade, maior o benefício [...] A ideia dos Estados Unidos é de explorar toda a riqueza da mina [...] É por isso que os americanos enviam suas crianças para a escola, seus adultos para a faculdade, os seus jovens para reuniões e para imprensa, seus homens para assembleias e congressos. O plano é uma vida de trabalho e estudo, no qual os indivíduos podem brilhar em qualquer idade e em qualquer esfera.

⁹ Varela, J. P. *Impresiones de viaje*. Montevideu: Ed. Liceo, 1945. carta 2, pp. 89-90.

Varela parece estar falando de um país que já alcançou o ideal moderno de educação durante toda a vida. Mas ele também registrou entusiasticamente a sua impressão do sistema de educação de massa. Esta se encaixa naturalmente com as concepções racionalistas que são partes integrantes do pensamento de Francisco de Bilbao.

Seu objetivo é dar vida a essa entidade inerte conhecida como as massas na Europa, para fazer dela um conjunto harmonioso que pensa por si própria e está consciente de suas ações, enquanto as realiza. Uma vez que esta ideia se enraíza mentalmente, isto é, uma vez que a liberdade tenha sido reconhecida como princípio vital, o primeiro quesito para desencadear mudanças é a escola. Desde os primórdios da colonização, a escola, para a educação dos futuros cidadãos, foi construída ao lado do templo onde pensadores livres discutiam suas crenças. [...] Uma imensa quantidade de inteligência e dinheiro é dedicada a elas [as escolas], a questão da escolarização universal tem sido de vital importância nos Estados Unidos¹⁰.

É, portanto, pouco surpreendente que a questão dos recursos para a educação em massa – o orçamento – seja de importância crucial no pensamento de Varela, que voltou para casa em agosto de 1868. Ele passou mais de seis meses nos Estados Unidos. Com surpreendente facilidade, ele estabeleceu conexões que lhe deram um conhecimento bastante detalhado da vida política e social e das circunstâncias educacionais desse país, onde ele chegou até a publicar um livro de poemas.

O debate educacional: a questão da juventude

Imediatamente após sua chegada, Varela começou o trabalho de divulgação e organização das questões sobre o ensino. Em setembro de 1868, ele publicou um artigo intitulado: “Don Domingo Sarmiento y la verdadera demagogia” (Domingo Sarmiento e a verdadeira demagogia):

Escritores que não são conscientes servem somente para os povos que não são conscientes. Temos, portanto, que admitir a extensão da

¹⁰ *Idem*, carta 13, p. 90.

nossa deplorável ignorância. O único e verdadeiro remédio está na escola. Ela ensina o respeito pela lei, a consciência do certo e errado, virtude e honra¹¹.

Neste ponto, pode-se dizer que a campanha para a educação universal havia começado oficialmente.

Alguns dias mais tarde, jovens universitários fundaram o Clube Universitário. Esta foi a primeira vez que a reflexão em nível universitário levou à criação de uma organização, apoiada por todos os docentes.

Varela situou o tema da educação no contexto mais amplo da modernização do país. Ele dizia que suas ideias não eram originais, que elas haviam triunfado trinta anos antes nos Estados Unidos e, cerca de dez anos antes, na maioria dos países europeus.

Educação é o que realmente precisamos, mas esta deve ser uma educação difundida para todas as classes sociais, trazendo luz à consciência obscurecida do povo e preparando crianças para serem adultos e adultos para serem cidadãos¹².

Uma monarquia pode existir com pessoas ignorantes como seus súditos, uma república, não.

Para que a lei seja obedecida, o povo deve entender que esta é justa, e para entender isso, ele deveser educado. [...] A maior parte dos nossos instrumentos políticos está em pé de igualdade com os mais civilizados do mundo. Por que, então, nós vivemos no caos, apesar de nossas boas leis? Por que é que a grande massa da nossa ignorante e retrógrada população não conhece, compreende e respeita a lei? As pessoas só obedecem voluntariamente o que elas acreditam ser justo¹³.

Como veremos a seguir, Varela propõe, na prática, uma forma de educação igualitária, baseada em sólidas premissas teóricas. Já se percebe tal ideia em seus discursos públicos, nos quais ele afirma que a escola aberta a todos “tem, nas democracias, a grande vantagem de reunir e misturar as classes sociais. Ricos ou pobres, as crianças

¹¹ *Ibid.*, pp. 112-113.

¹² Varela, J. P. *El siglo*, 2 set. 1868.

¹³ Varela, J. P. Discurso pronunciado em 18 de setembro de 1868.

que são educadas em conjunto nas mesmas salas de aula não sentirão nem desprezo nem antipatia uns pelos outros¹⁴.

Ele também salientou que o encontro foi uma reunião de convertidos e representantes da elite cultural, e que tudo seria diferente “se tivéssemos sido capazes de encontrar aqui com alguns dos verdadeiros filhos do povo”.

Ele pediu a cooperação de todos para lidar com o problema que afeta a nação como um todo: “Uma grande e nobre ideia de que, como tudo o que realmente diz respeito ao povo, exige a cooperação de todos, independentemente da convicção religiosa ou da inclinação política”.

Todavia, seu apelo mais ardente foi para os jovens: “É para os jovens que falo: dos jovens, eu espero tudo¹⁵.”

Mas a discussão não terminou com o discurso de Varela. A cerimônia da universidade se transformou em uma reunião espontânea que elegeu uma Comissão Provisória. Mais de 200 participantes assinaram a ata.

A comissão começou a trabalhar. *El siglo* convocou uma reunião na qual surgiram as primeiras diferenças. Algumas pessoas pensavam que era um erro ver a escola como o remédio para todos os males. A resposta de Varela foi publicada no *El siglo*:

Na minha visão, as crianças não vão à escola para aprender, mas para adquirir os meios de aprendizagem. A escola não pode ser um lugar onde as crianças são despejadas. Vamos educar o povo, vamos educar o gaúcho, mas não vamos começar dizendo-lhes algo que não é de modo algum certo, ou seja, que nós reconhecemos a sua apreciação pela educação; pois a ignorância não pode apreciar a educação, por ser estéril, estática e arrogante¹⁶.

A primeira Comissão de Gestão foi instituída na presença de altos funcionários do governo. Na ocasião, ele explicou novamente os fins e os objetivos da educação:

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

Temos de elevar o status da profissão docente, ampliar e melhorar nossas escolas, e para isso a escola deve tornar-se um dispositivo, (??!), contínuo e imutável, o professor e o aluno, a pessoa que ensina e a pessoa que aprende, devem estar seguras física e mentalmente das vicissitudes da nossa política. Os pais devem ser convencidos a enviar seus filhos para a escola. As crianças devem ser persuadidas a frequentar a escola. Nós temos que assegurar que os adultos e as crianças, gerações presentes e futuras, venham bendizer a educação. A Sociedad de Amigos não criará escolas apenas com o intuito de reunir centenas de crianças, mas para elevar e dignificar o professor e a escola, aos olhos de todos. Nossa missão é a da paz¹⁷.

Secretário da Sociedad de Amigos de la Educación Popular (Sociedade dos Amigos da Educação Popular), jornalista e formidável polemizador, tinha então 23 anos. Assim como a luta pela educação de massa, defendeu a liberdade e a democracia e levantou “o grande problema dos tempos modernos”, os direitos das mulheres. A sociedade, em geral, e a elite cultural, em particular, nunca deixaram de se surpreender por esse jovem agitador.

No final de 1869, houve novos distúrbios no país. Poucos meses depois, Varela foi detido e enviado para o exílio. Em 1871 ele fundou o periódico *La paz* (A Paz), e, mais tarde, *El hijo de la paz* (O filho da paz). Os nomes escolhidos foram simbólicos. *La paz* chegou ao país no final de 1872. Varela não se via como um ativista político-partidário. Ele não via na política uma carreira escolhida conscientemente. Pelo contrário, circunstâncias políticas o envolveram e o levaram nesta direção. Em 1875, foi candidato para o tribunal comum, embora já houvesse obtido outras credenciais: em 1874 ele publicou seu primeiro trabalho de teoria educacional, *La educación del pueblo* (A educação do povo) e sua principal preocupação foi, assim, claramente definida. Enquanto isso, a Sociedad de Amigos de la Educación Popular continuava trabalhando incansavelmente ao longo desses anos.

¹⁷ Varela, J. P. *El siglo*, 8 out. 1868.

O plano de Varela: educação para a igualdade

Em sua vida curta, mas produtiva, Varela escreveu dois livros de teoria educacional. O primeiro, escrito em 1874, foi *La educación del pueblo* e, o segundo, em 1876, *La legislación escolar* (A legislação escolar). Mas sua produção total foi muito maior, incluindo artigos, palestras e, acima de tudo, seus relatórios anuais como diretor Geral e inspetor nacional de educação.

Como toda sólida estrutura de ensino envolvia aspectos políticos e sociais, inicialmente a democracia foi o foco principal de preocupação de Varela. Ele não improvisava, porque estava convencido de que a educação era uma “verdadeira ciência”. Legislar sem conhecimento dos fatos é legislar no vácuo, e para legislar, deve-se determinar a natureza das necessidades educacionais do seu tempo e do seu país. Fica evidente que, embora não ocupasse nenhum cargo público, ele buscava influenciar a legislação educacional de seu tempo.

Leis sobre educação, que são necessárias para satisfazer as exigências da nossa era, das nossas instituições e do nosso país, deveriam preencher as seguintes condições: (1) a concessão de subsídios especiais para a educação, a fim de protegê-la de perturbações políticas e crises financeiras; (2) a descentralização do governo a fim de estimular o interesse e a atividade local, tornando as autoridades e a administração educacionais mais independentes [...]; (3) o estabelecimento de um sistema hierarquizado que abranja jardins de infância, escolas primárias e secundárias, escolas de formação de professores e até mesmo faculdades e universidades¹⁸.

Essas condições preliminares revelam as ideias fundamentais subjacentes à sua concepção de educação de massa. Em primeiro lugar, os recursos independentes; distúrbios políticos e crises financeiras foram os males que impediram o desenvolvimento nacional. Em segundo lugar, a descentralização como um meio de se associar a participação pública. Assim formulada, ambas as ideias constituem

¹⁸ Varela, J. P. Alocução na Société des amis de l'éducation populaire, em 10 outubro de 1869.

um critério importante de gestão educacional autônoma. E, por último, a ideia de um sistema, que analisaremos a seguir.

Ele estabelece os princípios básicos que regem este sistema, os princípios sem os quais a tarefa não poderia ser realizada. O primeiro, a educação deveria ser obrigatória.

A liberdade do indivíduo, especialmente do indivíduo na sociedade, não é ilimitada [...] A liberdade individual tem a liberdade das outras pessoas como o seu limite irreduzível. [...] Se o estado estabelece certas condições para o exercício da cidadania, que só pode ser alcançada pela educação, os pais que privarem seus filhos desta educação serão culpados de uma violação a que as autoridades deverão coibir [...], para que se defendam os direitos que estão sendo ignorados dos menores [...] e, deste modo, assegurando a proteção da sociedade, cujos alicerces estão sendo minados¹⁹.

Mais adiante, ele reforça:

O estado exige que todos os seus cidadãos possuam certos tipos de conhecimento necessários ao exercício da cidadania e, de modo a satisfazer essa exigência, fornece o livre acesso de todos aos estabelecimentos de ensino²⁰.

A preocupação de Varela com a democracia merece destaque. Sob a vigência da Constituição de 1830, os analfabetos não tinham direito a voto. Como resultado, a educação era um pré-requisito para a participação cívica.

Além disso, ele viu a educação como uma forma de garantir o nivelamento social: gratuita para todas as crianças, de todas as classes e credos.

Aqueles que frequentaram a mesma sala de aula como iguais, e na qual competiram de acordo com as mesmas regras, facilmente se acostumarão a ver um ao outro como iguais. Educação gratuita é, portanto, a mais poderosa ferramenta para forjar a igualdade democrática²¹.

¹⁹ Varela, J. P. *La educación del pueblo. Colección Clásicos Uruguayos*. Montevideo, v. 49, t. 1, p. 14, 1964.

²⁰ *Idem*, p. 83.

²¹ *Ibid.*, p. 94.

No entanto, esta teoria da igualdade educacional não vê as escolas públicas gratuitas como escolas para os pobres. Eram escolas para todas as crianças, e tanto os pais ricos e pobres eram convocados a enviar seus filhos para a mesma escola comum. “Ricas ou pobres, as crianças que são educadas juntas na mesma sala de aula não sentirão nem desprezo nem antipatia uns pelos outros²².

Em conformidade com a Constituição vigente, a religião católica era a oficial do estado. No entanto, a ideia de liberdade de culto já existia. Varela, à frente de muitos pensadores, defendia que a escola “deve observar fielmente o princípio da separação entre igreja e estado²³.

Essa escola do estado, aberta às crianças de qualquer fé, não tinha como fim um objetivo religioso, mas um processo social. A escola secular “não pertencia exclusivamente a nenhuma seita e tampouco era ateuísta, uma vez que o ateísmo também era uma doutrina religiosa²⁴.

A educação dogmática não tinha lugar nesta escola igualitária. Primeiro, porque o estado, que é não uma instituição religiosa, deveria garantir que prevalecesse a justiça e não o favorecimento de qualquer comunidade religiosa em particular. Em segundo lugar, a educação estatal gratuita será apoiada pela contribuição conjunta da sociedade, que compreenderá crentes de todas as comunidades religiosas. “A educação que o estado fornece e exige não visa à integração da criança para esta ou aquela denominação religiosa, mas em dar a ele ou a ela o treinamento adequado para conduzir uma vida com cidadania²⁵.

²² *Ibid.*, p. 95.

²³ Varela, J. P. Discurso de 18 de setembro de 1868.

²⁴ Varela, J. P. La Educación del pueblo. *Colección Clásicos Uruguayos*. Montevideo, v. 49, p. 97, 1964.

²⁵ *Idem, Ibid.*

As concepções populares de Varela têm raízes profundas no racionalismo, especialmente no pensamento de Bilbao. Este foi reforçado, neste momento, por um positivismo incipiente, pensamento do qual o próprio Varela foi pioneiro.

Rumo a um sistema nacional de educação

Embora o sistema nacional de educação pareça ter sido delineado em *La educación del pueblo*, este se desenvolveu do ponto de vista de sua gestão, administração e organização em *La legislación escolar*. Este último trabalho dá-nos uma apreciação clara da estirpe positivista no pensamento de Varela: observar a fim de planejar, e planejar a fim de prever.

O trabalho foi enviado com uma nota ao ministro do governo. Infelizmente, o governo em questão era a ditadura militar do Coronel Lorenzo Latorre. Para um profundo democrata, essa não era uma pequena contradição e tinha de ser justificada:

A razão fundamental que me levou a dirigir-me a Vossa Excelência é o reconhecimento da necessidade de promulgar leis, a fim de garantir a boa organização da educação em nosso país. Eu acho que não podemos sensatamente esperar que essas leis sejam promulgadas por futuros Parlamentos, independentemente da sua filiação, ao menos julgando o futuro imediato, pela nossa experiência de República até agora²⁶.

O livro que continha o projeto de lei da educação universal não foi encomendado por qualquer autoridade, mas foi produzido de forma espontânea e voluntariamente, a fim de servir o país. Foi dividido em três partes. A primeira, sobre “a nossa situação atual e suas causas”; a segunda trata de “princípios gerais”, e, a terceira, da “aplicação dos princípios”, que continha as propostas de lei de Varela.

Sobre a situação vigente no país e suas causas, ele identifica uma tripla crise – econômica, política e financeira –, com o último elemento decorrente, naturalmente, dos outros dois. Esse estudo

²⁶ *Ibid.*, p. 98.

implica a avaliação da situação, sem a qual nenhuma solução válida pode ser posta em ação. Como precauções reparadoras, ele enfatiza:

Tudo está interrelacionado no desenvolvimento da existência social, e, portanto, é uma ilusão supor que para fazer mudanças radicais, lutar em uma determinada direção é o suficiente, enquanto outras forças sociais permanecem inativas ou trabalham na direção oposta. Tendo reconhecido isso, não vamos cometer o erro de atribuir à educação de massa e, menos ainda, a um projeto de lei educacional a mesma força misteriosa que a religião atribui ao padre na concessão da absolvição²⁷.

No que diz respeito aos princípios gerais, ele voltou sua atenção para a ação do estado e para a ação local. Ele acreditava que a centralização administrativa e a imposição de soluções uniformes para lidar com situações concretas eram graves equívocos. “O elemento democrático, o povo... não desempenha nenhum papel na administração da educação... conseqüentemente, as pessoas não consideram a educação pública como sua tarefa.”²⁸ Um bom sistema de educação deve combinar a ação do estado com a participação ativa e resoluta do povo. No entanto, a ação do estado não deve ser confundida com vinculação da ação pública a um partido específico. Pelo contrário, a independência da autoridade do estado para a educação em relação aos demais serviços públicos é condição *sine qua non* “sem a qual a educação do povo estará sujeita às vicissitudes das convulsões políticas e terá uma vacilante, fraca e doentia existência”²⁹.

Varela propõe uma política de estado que transcende as divisões partidárias. A história do Uruguai é uma evidência dos abusos do poder partidário. “O resultado sempre é uma administração pública que reflete apenas parcialmente as aspirações do povo, e se

²⁷ Varela, J. P. La legislación escolar. *Colección Clásicos Uruguayos*. Montevideo, , v. 51, t. 1, p. 10, 1964.

²⁸ *Idem*, p. 164.

²⁹ *Ibid.*, p. 177.

baseia exclusivamente em facções... nunca na verdade, representando toda a comunidade.”³⁰

O sistema nacional de educação foi planejado em etapas

Jardins de infância. Destinados as crianças com idades entre 3 e 6 anos, com jogos e atividades adequadas à faixa etária e aos seus interesses. Essas escolas deveriam satisfazer a necessidade de movimentação das crianças, “locais onde correr, se movimentar, jogar e, acima de tudo, respirar ar puro”.

Educação primária. Obrigatória para crianças de 5 a 15 anos, devendo ser racionalmente organizada de acordo com a capacidade de aprendizagem de cada criança. Seu objetivo deveria ser a aquisição de conhecimento e uso da linguagem, o exercício e o cultivo de várias habilidades e competências, bem como a aquisição de ideias e formas de conhecimento que proporcionarão às crianças “alimento para o pensamento. Aprender a usar todas as faculdades intelectuais, da melhor forma possível, é o principal objetivo de cultivar a mente”³¹. Diplomas de ensino, classificados de acordo com o nível, eram necessários para trabalhar nessas escolas.

Ensino Secundário. Esse nível deveria se preocupar com as formas de conhecimento “mais necessárias para atender às demandas da vida adulta”. Isto significa levar em conta “não só os aspectos intelectual, moral e físico dos indivíduos, mas também da sociedade em que vivem”.

Formação de professores. Varela explica essa necessidade: “é impossível estabelecer boas escolas sem bons professores ou ter bons professores sem escolas de formação de professores. O professor deve ter uma base em ciência da educação: a educação nos

³⁰ Varela, J. P. La legislación escolar. *Colección Clásicos Uruguayos*. Montevideo, v. 52, t. 2, 1964.

³¹ *Idem*, p. 64.

apresenta seus fatos, tão numerosos e profundamente interessantes como os fatos de qualquer outra ciência; seus fatos podem ser classificados e ordenados, assim como os da química e da astronomia³². Varela é vigorosamente positivista na definição dos requisitos científicos da tarefa docente. Além de formação científica, o professor deveria aprender a arte de ensinar e, para tanto, faculdades modelo, agora chamadas de escolas normais, são necessárias.

Reforma ou revolução? O problema do método

Desde os seus primeiros escritos, Varela levantou a questão do método como um aspecto muito importante de qualquer atividade educacional. Pode-se mesmo dizer que ele viu isso como uma característica definidora de sua concepção total de educação.

No entanto, existe uma diferença perceptível na ênfase sobre o tema entre as suas ideias iniciais, mais gerais, e nas suas considerações nos seus últimos anos, quando ele estava envolvido na prática e na tarefa concreta de criar um novo estilo de ensino primário para o país emergente.

Ele afirma em *La educación del pueblo* que:

método significa a maneira particular como o que é ensinado se desenvolve e é apresentado ao intelecto. É apenas a forma externa, enquanto o ensino é a substância, mas o último determina o primeiro: assim, o método deve adaptar-se àquilo que consideramos constituir a educação³³.

A ideia predominante quanto aos objetivos e às finalidades da educação é provavelmente o que determina a escolha dos métodos e, ao mesmo tempo, a sua importância em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, ele acrescenta:

Se acreditarmos que a educação consiste em comunicar um número de

³² Varela, J. P. *La Educación del pueblo*. Colección Clásicos Uruguayos. Montevideo, v. 49, t. 1, p. 137, 1964.

³³ Varela, J. P. *La Educación del pueblo*. Colección Clásicos Uruguayos. Montevideo, v. 49, t. 2, p. 130, 1964.

fatos, e sobrecarregar a memória com eles, sem cultivar as outras faculdades, então precisamos prestar pouca atenção ao método, já que podemos facilmente obter o resultado desejado. Mas se considerarmos que a educação seja um poderoso auxílio no desenvolvimento da vida intelectual e um apelo para o exercício ativo e harmonioso das várias faculdades e poderes que a Natureza nos deu, e se acreditamos que esse desenvolvimento progressivo segue uma ordem bem definida e é consistente com certas regras gerais e imutáveis, então o método que adotamos para incentivar este processo é de extrema importância³⁴.

A questão do método está estreitamente relacionada às características dos alunos. Não há nenhuma ordem fixa de prioridade, válida para todas as idades se o objetivo é servir para “o desenvolvimento da sua natureza tríplice em mente, corpo e espírito”.

Em sintonia com as tendências de seu tempo, ele reconheceu dois métodos: o analítico e o sintético. Tendo em conta que “na infância e em boa parte da infância só as faculdades perceptivas são utilizadas” e que

a lógica não aparece até uma data muito posterior, (...) o método analítico deve ser usado com crianças, o que significa apontar para objetos e dando definições enquanto se procede; depois de algum tempo, quando a análise iluminou o caminho, uma abordagem sintética pode ser adotada, reunindo num harmonioso conjunto os elementos dispersos que foram flutuando sobre a superfície da mente³⁵.

Mas, ao lado dos fatores determinantes associados com as características do aluno, os fatores decorrentes do objeto-assunto devem também ser levados em conta.

Tomando ideias desse tipo como ponto de partida, Varela refere-se às então chamadas ‘lições concretas’ que haviam sido defendidas por alguns círculos na teoria, mas ainda não tinham sido introduzidas regularmente nas salas de aula. Esse tipo de atividade basicamente implicava uma maior ênfase no concreto em oposição

³⁴ Varela, J. P. La educación del pueblo. *El siglo ilustrado*. Montevideo, v. 16, p. 122, 1910.

³⁵ *Idem*, p. 122.

a especulações abstratas no contato imediato ou evidente com a realidade. A educação intelectualizada, baseada essencialmente no uso e no abuso de memória, invariavelmente tende a não enfatizar muito o lado prático da vida. Em contraste, Varela recomenda lições concretas com base em métodos que se adaptem a essa dimensão. Sua ideia de educação ativa e de mostrar respeito pelos interesses e aptidões das crianças emerge claramente nesse contexto. “Se possível, deixe agarrá-lo (o objeto), virá-lo e olhar para ele de todos os ângulos.”

Mas não era simplesmente uma questão da atividade física envolvida na manipulação de um objeto:

esta deve basear-se, em primeiro lugar, no exercício, pelo aluno, de sua própria capacidade de descobrir fatos novos. Em geral, não se deve dizer aos alunos qualquer coisa que eles possam descobrir por si próprios. (...) As crianças só aprendem bem o que aprenderam através de seus próprios esforços³⁶.

Ao mesmo tempo, no entanto, essa atividade deve ser propícia para o livre exercício das faculdades mentais,

incentivando os hábitos de liberdade de expressão, assegurando que todas as explicações relevantes acerca de um objeto se esgotaram sem a orientação do professor através de perguntas, de modo que eles se acostumem a pensar por si mesmos, sem ter alguém a conduzi-los ao longo do caminho que suas ideias devem seguir³⁷.

Mas essas ideias não foram desenvolvidas exclusivamente à luz das limitações e das potencialidades do ensino primário. Analisando a situação do ensino universitário no seu tempo, ele criticou severamente a abordagem adotada no ensino da física, da química e da zoologia “sem um único equipamento ou exemplar zoológico”³⁸. Ele descobriu que as ciências experimentais estavam

³⁶ *Ibid.*, p. 123.

³⁷ *Ibid.*, p. 131.

³⁸ *Ibid.*, p. 132.

sendo ensinadas da mesma maneira como a filosofia especulativa, com base em um livro didático e em dissertações teóricas: “É fácil imaginar o tipo de resultado que esse método irá produzir”.

Para piorar a situação, a Universidad Mayor não se interessou pelas condições reais de seus alunos e não reconhecia nenhuma ordem ou hierarquia no conhecimento transmitido. Mais uma prova de desprezo pelo método. Como resultado, os jovens estavam saindo da universidade com qualificação, mas sem conhecimento. Varela salientou a necessidade do conhecimento e do método para ganhar acesso ao campo da ciência.

Como os jovens estudam matemática, física, química, ciências naturais, eles experimentam um despertar do desejo de satisfazer a curiosidade através da investigação; adquirem o hábito de ver, formando suas próprias ideias, registrando os fatos que observam, verificando-os com a sua experiência e buscando as ligações entre eles e as leis que obedecem³⁹.

Tomando essas ideias como referencial teórico, Varela trabalhou para a reforma do ensino prático. Desde os primeiros anos, ele sentiu a necessidade de apresentar ao país um relatório de progresso, no entanto, com resultados rudimentares.

No relatório correspondente ao período compreendido entre 1 de abril de 1876 a 1 de Agosto de 1877, ele observou que algumas pequenas melhorias foram feitas nas escolas públicas (do estado), deixando

a alma, por assim dizer, do sistema de ensino no seu estado original. A velha rotina continua sendo a única preocupação para transmitir informações, invocando somente a memória, em detrimento de todas as outras faculdades físicas e mentais da criança como meio para atingir esse fim⁴⁰.

Até esse ponto, podemos dizer que a reforma é não mais do que um plano lúcido a tomar forma. “Cada professor tinha um

³⁹ *Ibid.*, p. 367.

⁴⁰ Varela, J. P. La educación del pueblo. *El siglo ilustrado*. Montevidéo, v. 12, p. 89, 1910.

grupo de pais bem disposto e uma equipe de estudantes e assistentes apoiadores. Cada escola foi, portanto, uma espécie de fortaleza na qual o professor estava entrincheirado; novos métodos, novas ideias, qualquer tentativa de mudança ou reforma estavam condenados, afogando-se no fosso de tradições cercando a escola”. A nova escola conclamada a liquidar a antiga, utilizando o método como sua arma.

Então, a velha escola tinha que ser liquidada, o antigo prédio demolido, a antiga organização exterminada... em uma frase, o caos teve que ser produzido temporariamente de forma a aniquilar a tradição e fazer a reforma proposta viável e atingível⁴¹.

Em 1878, no espaço de apenas dois anos, a situação tinha mudado. No início de janeiro de 1879, os estudantes reuniram-se com seus professores por quatorze dias para avaliar seu progresso relativo. Em seu discurso inaugural, Varela disse que, a nível teórico também havia espaço para dúvidas e discussão,

dependendo do ângulo em que o processo for analisado. [...] Com os pés no chão, as coisas parecem diferentes: os fatos falam com eloquência inquestionável: gostemos ou não, eles estão lá para serem vistos e gravados, embora possam colidir com a nossa opinião ou parecerem absurdos. Em todo o caso, estamos convencidos de que os fatos e as práticas experimentados falaram e decidiram de forma eloquente a favor da reforma educacional⁴².

Após a sessão de avaliação pública, Varela comparou o desempenho das escolas onde os novos métodos tinham sido aplicados com aquelas onde ainda não tinham sido aceitos:

As diferenças fundamentais entre os sistemas antigos e novos são cada vez mais claras, a nova escola é um lugar de vida, ação, movimento, alegria, entusiasmo e competição, enquanto as características típicas da velha escola são a passividade, o tédio, a aversão ao estudo e ao professor, paralisia intelectual e moral, uma total falta de estímulo, ambição e prazer⁴³.

⁴¹ Varela, J. P. *Memoria 01/04 1876-01/08/1877*. Montevideu, v. 12, p. 86, 1877.

⁴² Varela, J. P. *Memoria 01/04 1876-01/08/1877*. Montevideu, v. 15, 1877.

⁴³ Varela, J. P. Discurso de 2 de janeiro de 1879.

A questão do método, um tema recorrente na obra de Varela, agora surge com maior clareza e ênfase. A reforma ganhou raízes e se tornou uma realidade, a condição das escolas do estado, os métodos utilizados, o desenvolvimento curricular e a qualidade da instrução transmitida a cada criança eram provas sólidas de que os novos sistemas e métodos derrubaram o antigo. Varela preparou um documento para uma cerimônia de premiação em que ele definiu a sua ideia de método como o mais importante instrumento para uma revolução educacional, mais que de uma reforma, por mais importante que esta possa ser:

Alterar os sistemas de educação geral, a promulgação de novos currículos de acordo com as exigências do nosso tempo e da sociedade em que vivemos, a adoção de livros onde o novo modo de vida é retratado em vez de manter fossilizado o da velha escola, modificam os procedimentos de transmissão do conhecimento e são, certamente, reformas de grande importância, mas eles só dizem respeito à instrução, uma questão secundária, em termos relativos, uma vez que só mudam a aparência de escolas e comunidades. Se a reforma parasse aqui, transformaria uma comunidade ignorante em educada, familiarizada com o que outras sociedades e os indivíduos fizeram ou estão fazendo, mas ela terá apenas ligeiramente reforçado a capacidade das pessoas para produzir, criar e inventar. Mas, substituindo o velho método mecânico pelo método racional, implicaria penetrar na alma da escola e das pessoas, buscando mudar os hábitos, costumes, ideias e aspirações da sociedade como um todo. A reforma pode ser e é o processo de introdução de novos sistemas, novos currículos e novos livros, mas a revolução está no método. A primeira transforma o ensino, a última a educação: educação, o molde em que as mentes e corações das gerações futuras serão forjados!⁴⁴

De Varela para o futuro

As ideias estritamente educacionais de Varela podem ser – e, em alguns aspectos, certamente o foram – substituídas pelos

⁴⁴ *Idem.*

avanços teóricos em resposta a novas circunstâncias. Mas o que permanece imutável é o contexto político e social em que ele coloca a educação de massa. Os conceitos de ensino público gratuito e igualitário, a secularização, o método racional e a independência da educação fazem parte da herança cultural do país⁴⁵.

Outro legado do período de Varela é a ideia da educação como um assunto nacional relevante para todos. Desde essa época, as perturbações no sistema de ensino têm sido capazes de agitar tempestades sociais em nosso país. Embora nem sempre seja reconhecido ou suficientemente salientado, o progresso da educação nacional está intimamente ligado à luta pela democracia.

⁴⁵ *Ibid.*





O BRASIL E O URUGUAI DE VARELA: CAMINHOS CRUZADOS

José Rubens Lima Jardimino

O Brasil de Varela: história e educação comparada do Brasil e Uruguai, no século XIX

Na recuperação do pensamento pedagógico latino-americano, no Brasil, tivemos muitas surpresas, em especial, com os países vizinhos, já que presumíamos que o diálogo educacional fosse mais fluido e constante. Com a Argentina foi possível perceber contatos mais frequentes, pois a leitura da obra de Sarmiento no Brasil pode ser percebida por uma intensa correspondência que esse pensador argentino travou com autores brasileiros, sem falar em suas três viagens por essas plagas (1846, 1852 e 1868).

Embora não se possa falar em uma grande influência, nem tampouco considerá-la nula ou restrita a alguns intelectuais e políticos⁴⁶, constata-se que a pauta dessas correspondências e encontros era muito convergente, pois orientava-se pelo diálogo sobre os ideais liberais para o progresso da América do Sul. Entretanto, esses diálogos sazonais não puderam provocar uma verdadeira influência mútua mais substancial relativamente ao tema da educação,

⁴⁶ Na correspondência de Sarmiento e Bartolomeu Mitre, em 1852, ele faz comentários e elogios ao imperador do Brasil. Suas impressões são totalmente contrárias às da primeira viagem. Além de conhecer a colônia alemã recém instalada no Brasil, registrou que o imperador tinha conhecimento de sua obra, em especial seu livro *Viajes*.

no âmbito dos países do cone sul, lacuna essa que chega aos nossos dias, mesmo em tempos de Mercosul⁴⁷ já caminhando para a consolidação.

Podemos considerar que os países que configuram a região de convergência do Rio da Prata continuam com pouco diálogo sobre cultura e educação, salvo raras exceções⁴⁸. Isso não é novo, pois desde tempos idos são constantes as queixas do desconhecimento da produção dos autores desses vizinhos (Brasil, Argentina, Uruguai).

⁴⁷ A integração do cone sul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) foi, notoriamente, uma integração de mercados e, não, de cultura e de povos, como a União Europeia. Desde o debate inicial de instalação do Mercosul, a questão econômica e aduaneira ganhava destaque, ainda que muitas outras comissões tenham sido formadas logo após a criação do bloco, em 26 de março de 1991. Todavia, fora do âmbito do mercado, pouco se tem feito sobre questões culturais e educacionais, ao longo de quase duas décadas de Mercosul. Schiling (1992, p. 166), um dos críticos dessa integração, escrevia à época: “possivelmente a maior prova de que os países do Mercosul não estão maduros para uma integração é proporcionada pelo fato de que durante toda a década (1980) seus governos não foram capazes de assumir uma posição frente aos banqueiros internacionais. Apesar de os escorchantes serviços da dívida e as brutais receitas recessivas do FMI serem as causas fundamentais das dramáticas crises de nossos países, os governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai não tiveram coragem de dizer um 'basta!' à espoliação, decretando a nulidade, ou a ampla moratória de seus débitos, em realidade já pagos”.

⁴⁸ O fato mais promissor e alvissareiro sobre o tema da educação e cultura, nesses já quase vinte anos de Mercosul, vem do atual governo. Trata-se da Lei Ordinária n.º 12189/10, publicada no DOU, em 13 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), pelo Congresso Nacional brasileiro, importante passo rumo a uma integração para além do mercado. A Unila foi criada nos seguintes termos: “Art. 1.º - Fica criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. Art. 2.º - A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul. § 1.º - A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira e será vocacionada para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina. § 2.º - Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e lingüísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional”.

Por diversas razões, os dois primeiros, já nos oitocentos, exerciam certa liderança na região. García Mérou⁴⁹ (1900) confirmava essa lacuna dizendo:

De todas as literaturas sul-americanas, nenhuma é tão pouco conhecida entre nós como a do Brasil (...). De minha parte, não vacilo em confessar que, surpreendido pela variedade e pelo valor real da produção literária brasileira, mais de uma vez tenho me perguntado, como ela nos pode ter passado quase despercebida até hoje. O Brasil está ligado ao nosso país por laços estreitos. Nossa história política está em contato com a sua desde a época colonial (Mérou, 1900, p. 2-3).

Essa falta de diálogo, ainda que todos buscassem a realização do mesmo sonho ibero-americano – do lado brasileiro, podendo-se destacar figuras como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Oliveira Lima, Manoel Bonfim e Paulino Soares, entre outros –, as convergências mais profundas sempre estiveram, de certo modo, em suspenso, bastando mencionar, por exemplo, que o livro de Sarmiento mais conhecido e mais lido no Brasil é *Facundo*, e, de Varela, até hoje, nada temos traduzido para o Português⁵⁰.

Curiosamente essa lacuna de influência direta sobre o pensamento educacional brasileiro foi acompanhada pela fama das ideias desses dois autores em outros países do subcontinente e até mesmo nos Estados Unidos e na Europa, acompanhando o pensamento político da época, no qual estava sendo gestado o projeto da Escola Moderna. No caso de Varela, todos os pressupostos dele, fossem políticos ou pedagógicos, se encontravam eco na América Latina, encontravam “ouvidos de mercador” no Brasil. E o mais interessante é que este autor traçou, em sua obra, compa-

⁴⁹ Utilizo uma cópia digital do livro de Mérou. *El Brasil intelectual, impresiones y notas literarias*, 1900. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/elbrasilintelec00mrgoog/elbrasilintelec00mrgoog_djvu.txt>. Acesso em: 10 jan. 2010. É importante ressaltar que essa é uma obra rara, publicada originalmente em 1900, com apenas 200 exemplares, pelo Editor Feliz Lajouane, em Buenos Aires. Meu primeiro contato com Mérou foi por meio do estudo sobre Sarmiento.

⁵⁰ A obra completa de Varela pode ser encontrada em língua espanhola, na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, de onde extraímos os textos que compõem a antologia deste livro.

rações entre o estado social, político e econômico (inclusive sobre a educação) do Uruguai em relação ao do Brasil, a ponto de, na polêmica travada com Carlos Maria Ramirez, em torno do seu livro *Legislação educacional* (publicada no jornal *El siglo*, de setembro a novembro de 1876), foi acusado de pessimismo quanto ao desenvolvimento do seu país. Na análise comparada que faz em *Legislação escolar*, quando trata, na primeira parte, da conjuntura social, política e econômica, explicita o perigo dos vizinhos em todos os campos do desenvolvimento e da autonomia da República Oriental (Varela, 1969, pp. 138-142). Isso se aprofunda em *El destino nacional y la universidad*, que contém a polêmica mencionada.

Em suas correspondências de viagens (começando pelo Brasil), Varela elabora um quadro crítico do Brasil, em especial sobre a escravidão. Embora desenvolva uma imagem bastante bucólica e naturalista em suas narrativas⁵¹ – comum em textos de autores do gênero crônicas, relatórios de viagens, ou mesmo correspondência –, ele situa o Brasil como o modelo da época, na perspectiva do desenvolvimento educacional e político, seja para exaltar seu progresso, seja para advertir seus compatriotas sobre o perigo da hegemonia que o país vizinho representava na região. Ele é bem explícito:

⁵¹ Varela inicia as cartas de viagens, publicadas no *El siglo*, explicando ao leitor uruguaio que fará o possível para somente descrever os lugares e as coisas. Em suas palavras, “seré o trataré al menos, de ser, uma máquina fotográfica que solo muestra los objectos o las encenas que pasan delante de si, pero si darle formas estrañas ni adornos que no tienen” (p. 25) [pelo menos, serei ou tratarei de ser uma máquina fotográfica que somente mostra os objetos ou as cenas que passam diante de si, sem dar-lhes formas estranhas, nem adornos que não possuem. NT]. Todavia, sua formação crítica não lhe permite tanto distanciamento nos registros. Do Rio de Janeiro, sim, ele tem uma visão muito bucólica, descrevendo, literalmente, lugares, coisas e paisagens; entretanto, não deixa de exaltar o processo de acelerada modernização da cidade: “Pero, lo que mas asombra al hijo de Montevidéo, tan prevenido contra todo lo que es brasileño, no puede uno de asombrarse del lujo de civilización que demuestra allí el pueblo brasileño” [No entanto, o que mais espanta o filho de Montevidéo, tão desconfiado contra tudo o que é brasileiro, é o luxo da civilização demonstrada pelo povo brasileiro. NT] Registra, por outro lado, a péssima imagem que teve de Salvador, onde explora, magnificamente, as ideias contrárias à escravidão e ao contraste entre o luxo das igrejas e a miséria do povo (cf. Varela, J. P. *Impresiones de viaje en Europa y América: correspondencia literaria y critica – 1867-1868*. Montevidéo: Editorial Liceo, 1945. pp. 37-41).

Se tivéssemos permanecido em paz e tivéssemos desenvolvido *pela educação* as forças vivas do país, teríamos consolidado nossa nacionalidade, diminuindo a distância que nos separa, como poder, dos países fronteiriços, rivais entre si. Em vez disso, enquanto o Brasil permaneceu constantemente em paz e tem seguido uma marcha de invejáveis progressos, (...) nós temos vivido uma anarquia permanente, brincado hoje daqueles, amanhã destes, nos debilitando, empobrecendo, destruindo cada vez mais e em consequência, tornando nossa nacionalidade cada vez menos viável.

(...) No atual momento, o Brasil, depois de continuados e pacientes esforços, domina com seus súditos, que são os proprietários da terra, quase todo o norte da república. Até o idioma nacional quase se perdeu, já que o português é o que se fala com mais frequência. O norte da república é formado na realidade, não de orientais⁵², mas de brasileiros, que embora nascidos em nosso território, conservam o idioma, os costumes e o amor pela pátria de seus pais e, para conservar suas nacionalidades foram batizados nas paróquias brasileiras na fronteira (Varela, 1969, p. 138-139).

Em toda a problemática da construção nacional desenvolvida por Varela, a educação estava na raiz dos problemas que seu país enfrentava após a independência. Tinha-a como um bem irrefutável para o progresso. Como o perigo rondava por todos os lados, tanto externamente, nas fronteiras com o Brasil e a Argentina, quanto internamente, por causa da onda imigratória originária da Europa para essa região sul do continente, era imprescindível um projeto educacional. Ao afirmar que um terço da nação uruguaia era composto por estrangeiros e que eles não estavam muito interessados nos problemas nacionais, importando-lhes apenas a tranquilidade de seus negócios, Varela ainda adicionava à crítica o relativo desdém que os estrangeiros tinham em relação à opinião nacional nativa.

⁵² O termo *orientais* aqui significa os nascidos na República Oriental do Uruguai.

O Brasil de Varela é um “mini-império”

Na perspectiva política, o Império do Brasil é uma constante ameaça para a República Oriental, pois, mesmo depois da independência, exerce um domínio territorial, de maneira implícita e velada, sobre boa porção do território uruguaio.

Atualmente, o Brasil depois de contínuo e paciente esforço, exerce, por meios de seus habitantes, proprietários de terra, o domínio sobre quase toda a parte norte da República. Em toda essa região, até o idioma nacional está sendo perdido, já que é o português que se fala com regularidade. Daí é que temos visto em nossas lutas civis os uruguaios precisando da ajuda de líderes brasileiros para poder colocar em marcha os grupos dessa região, compostos na realidade de brasileiros e, não, de uruguaios, pois, ainda que tenham nascido em território da República Oriental, conservam o idioma, os costumes e o amor à pátria de seus pais (Brasil), que é também sua, pois, mesmo nascidos uruguaios, foram batizados nas paróquias brasileiras da fronteira. Nessas condições, se houver um conflito entre o Brasil e a Argentina, no que forçosamente teremos que tomar parte, o norte da República será brasileiro, por mais esforços que façamos para impedi-lo (Varela, 1969, p. 138).

Olhando por uma espécie de retrovisor (o Brasil), Varela tece a crítica à nacionalidade débil da jovem República, chamado a atenção para que o país pensasse o desenvolvimento, a fim de conservar a independência e a autonomia como nação. Por um lado, para isso, era preciso observar a marcha de todas as nações, ou seja, considerar, primeiro, a força de suas próprias armadas, para se proteger de pretensões dominadoras alheias. Por outro, o mais importante, era a engenhosidade de sua indústria, a inteligência e preparo educacional de seu povo e a moralidade de suas ações.

Se tivéssemos permanecido em paz e tivéssemos desenvolvido, pela educação, as forças vivas do país, teríamos consolidado nossa nacionalidade, diminuindo a distância que nos separa, como poder, de nossos limítrofes rivais. Em vez disso, conquanto o Brasil tenha permanecido constantemente em paz e tenha seguido uma marcha de invejáveis

progresos (...), nós temos vivido em uma anarquia permanente, joguetes, hoje, destes, amanhã, daqueles, debilitando-nos, empobrecendo-nos, aniquilando-nos cada vez mais e, em consequência, tornando menos viável nossa nacionalidade (Varela, 1969, p. 138).

A visão de Varela sobre o Brasil apresenta aspectos superestimados, para a época, como bem refutou Ramirez, em sua polêmica com ele. Ao demonstrar o desenvolvimento da escola e das demais forças que o Brasil representava para o continente, Varela foi tenazmente criticado pelo nacionalista Carlos Maria Ramirez, que relativizava os dados estatísticos comparativos referentes à população escolar e ao percentual de doutores, como elementos de qualificação do país vizinho. Demonstrava que não era possível fazer comparações, dadas as desiguais proporções demográficas e territoriais de ambos os países: um com uma diminuta população densa na capital e o outro com um território grande, mas com uma população extremamente dispersa. Ramirez afirma:

Essa observação comprova que se aqui a assistência das escolas está em disparidade com as matrículas, igual fenômeno e em escala maior se produz nas escolas de lá. Logo se pode afirmar que a capital do opulento Império, ali onde reside o monarca mais instruído do mundo, ali onde a riqueza se acumula e a paz nunca se altera, apenas alcança a exígua proporção de um aluno para cada 24 habitantes, e que a modesta capital desta republiqueta, (...) alcança a honrosa proporção de 1 educando para 11 habitantes (...). A despeito do que o autor do livro *Legislação escolar* aplica cruelmente a seu país, o Brasil no teria nenhum desses progressos invejáveis que aponta para descrever os perigos que ameaçam nossa existência nacional (Varela, 1945, pp. 106-107).

Ramirez afirma ainda que não é possível lançar sobre os ombros de seu país a carga dos atrasos por causa da educação básica, uma vez que o progresso da civilização é lento e não pode ser atribuído a um único fator, não podendo, enfim, ser alcançado todo e de uma única vez. “O Brasil é atualmente o teatro de um

movimento educacional⁵³ que se inicia e que por meio dos auspiciosos movimentos de liberdade e pela robustez de suas instituições, haverá de tomar o lugar que lhe corresponde nos progressos da educação para todos” (Varela, 1945, p. 107).

Uruguai e Brasil – os mesmos ideais liberal-republicanos

Alguns elementos do liberalismo estão claramente explicitados na obra de Varela: (i) Se o estado exige de todo cidadão certo conhecimento para o exercício da cidadania, é natural que ele ofereça gratuitamente o meio de todos alcançarem esse conhecimento. (ii) A escola deve ser laica, sem cores e tintas de qualquer credo. (iii) A escola deve preparar o homem para a vida e para liberdade. Todos esses componentes liberais encontram-se nas reformas e nos manuais de sua implantação.

Varela se junta a uma grande gama de pensadores da educação de países ocidentais cujos ideais liberais e republicanos vão moldando a escola dos séculos XIX e XX.

Sobre o primeiro aspecto dessa corrente político-educacional é possível perceber, claramente, que o discurso sobre a liberdade do homem, na construção da sociedade, quer, na verdade, expressar sua responsabilidade para com o destino da humanidade.

Escreve Varela:

Se, para o indivíduo, em todos os lugares, e para todas as sociedades humanas, a educação é questão de vital importância, o é mais ainda para aqueles povos que, como o nosso, adotaram a forma de governo

⁵³ Ramirez está se referindo, certamente, ao movimento de implantação da escola básica e à regulação do seu funcionamento, que começou com a lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, na qual se ensaia o estabelecimento de uma escola popular para todos, em todo no país. Ela foi seguida da Reforma de Couto Ferraz, de 1854, desaguando na Reforma de Leôncio de Carvalho. Esse debate está bem documentado no livro *A instrução pública no Brasil*, de 1867, ao qual fazem referência Varela e Ramirez. De fato, esse período de que falam os uruguaios é, verdadeiramente, um contexto ‘educacionista’, no qual se afirmam os projetos e as propostas para solucionar a questão da educação nacional.

democrático-republicana. Não por ser uma verdade de sentido comum, mas é menos certo que “em um país onde todos os cidadãos devem tomar partido na discussão dos negócios públicos e em que os votos se contam sem pesar-se, interessa sobremaneira ilustrá-los com inteligência clara nas graves matérias que devem tratar e com o modo competentemente estabelecido de exercer os direitos políticos. A partir daqui temos duas ordens de ideias cuja aquisição é indispensável na vida democrática: uma ordem de ideias gerais, que bastam para dar ao espírito um critério sólido, a respeito das questões sociais e dos mil problemas cuja eventualidade não pode ser determinada por nenhuma indução; e uma ordem de negócios especiais e práticos, reduzidos ao conhecimento da Constituição e todas as leis que regulam a liberdade política” (Varela, p. 68).

Na discussão sobre a escola, a questão religiosa era a mais candente, já que o catolicismo era a religião oficial do estado e qualquer manifestação de laicismo era entendida como despropósito. Varela, como muitos pensadores latino-americanos do período, proclamaram a separação entre a igreja e o estado. Isto não se dá sem tensão, ao longo do final do século XIX e o começo século XX. No Brasil, como afirma Saviani (2007, p. 121), “a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do estado brasileiro”.

No Uruguai, a sociedade dos “educacionistas” começava o debate sobre a escola laica, rechaçando o ensino religioso nas escolas, provocando o acirramento da polêmica pelo clero uruguaio. O bispo da cidade de Montevideu estimula os padres a reagir e a atacar a proposta de laicização nas prédicas dominicais. Varela tomou a frente da questão e, juntamente com outros idealizadores do posicionamento leigo, responde em nome da Sociedade Popular de Educação, nos seguintes termos:

Supõe S.S. que a Sociedade Popular de Educação se organizou para combater a religião católica praticando a escola ateia. Grave equívoco, seu propósito fundamental é o desenvolvimento da educação do povo pelo povo. Seu objetivo é permanentemente educacional. As escolas

estão abertas a todos. Aspiramos a educar o povo, não formando católicos, protestantes, racionalistas ou ateus, mas, sim, homens educados. Nenhum programa, nem textos, nem escolas, nenhum outro trabalho, consagra o ateísmo. A única coisa que se estabelece é que não se ensine o catecismo como erradamente se ensina nas escolas do estado (Varela *apud* Manacorda, 1948, p. 149).

A crença de Varela de que a educação destrói os males da ignorância leva-o a afirmar que muito deles derivam dos ensinamentos supersticiosos da religião cristã. Esses males emergem no espaço da ignorância do conhecimento científico sobre as leis da natureza. A educação executará a tarefa de ilustrar o homem para que ele, livre das forças sobrenaturais, compreenda a vida e a tome em suas próprias mãos. Para Varela, a educação aumenta a felicidade do homem.

Por fim, o pensamento de Varela se orienta por outra razão de princípio liberal que é a liberdade do indivíduo para a vida e para o trabalho, em suma, para a democracia. Para compreender o valor do indivíduo na tradição moderna é preciso emprestar da sociologia os conceitos de modernidade e de indivíduo. Touraine (1994) entende que a modernidade que triunfou em todo o mundo foi aquela que quis substituir a sujeição do mundo às forças impessoais (sagrado, destino etc.) por uma integração social. O nascimento do homem moderno o lança em um mundo de variados papéis (trabalhador, soldado, pai, enfim, cidadão) e lhe imprime a responsabilidade de participar de uma obra coletiva, pois antes de ser um indivíduo particularizado, ele é um agente de uma obra coletiva. Assim, para que apareça esse sujeito individualizado, mas também sujeito coletivo, diz o sociólogo:

não é necessário que a razão triunfe sobre os sentidos, mas ao contrário, que o indivíduo reconheça nele a presença de Si-mesmo, junto com a vontade de ser sujeito. A modernidade triunfa quando, seja qual for o lugar do homem na natureza, ele reconhece a natureza nele (...). O indivíduo não é senão a unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência (Touraine, 1994, p. 220).

Possivelmente Varela não tinha esboçado tão claramente esse pensamento sobre o indivíduo, sua condição de sujeito individualizado e agente coletivo, mas seus escritos veem, na educação, o pressuposto básico para a chegada desse homem moderno, capaz de compreender o mundo como um universo regido por leis racionais e inteligíveis. A educação é o melhor programa para realizar esse intento, pois ela é capaz de formar o homem submetido ao governo da razão. Nesse diapasão, o desenvolvimento do homem e sua história se dão na direção do pensamento positivo, de um 'espírito' livre e absoluto, imprescindível para a vida em democracia.

Somente uma educação que considere o aprendizado social por parte do indivíduo autônomo pode se transformar em um instrumento social, pelo qual o indivíduo se conforma às normas e aos valores coletivos que a sociedade democrática exige. Dizendo-o em outras palavras, são as ações educativas das gerações adultas sobre as que estão se formando para a vida social que são capazes de desenvolver, na criança, os estados físicos, intelectuais e morais para vida na sociedade política de que vai participar. Em consonância com esses princípios, Varela, ao discutir a Democracia na educação, afirma:

Se, para o indivíduo, em todos os lugares, e para todas as sociedades humanas, a educação é questão de vital importância, o é mais ainda para aqueles povos que, como o nosso, adotaram a forma de governo democrático-republicana (Varela, EdPi, pp. 67-68).

Depois de perscrutar o pensamento desse tão empolgante pensador sul-americano, cuja obra se desenvolveu não apenas sobre ideias pedagógicas, mas que avançou no sentido de refletir, também, sobre realidades sócio-políticas sobre o Uruguai e o cone sul em geral, ainda que alinhavasse tudo pelo fato educacional, como reconhece Sarmiento⁵⁴, só nos resta indicar a leitura de sua obra. Considerando que é uma obra rara e pouco acessível ao grande

⁵⁴ Como atesta Manacorda (1948, p. 155), Sarmiento, ao ler Varela, escreveu que sua obra *Educação popular* e a de Varela, *Educação do povo*, são como um casal imortal.

público, brindamos o leitor com uma antologia de suas principais obras de natureza pedagógica.

Com uma ideia realista sobre seu tempo, estudou os males da ignorância, as superstições populares, a evolução do século, os descobrimentos da indústria, as diferenças entre o trabalhador ignorante e o inteligente. A educação aumenta a fortuna. É um capital enriquecedor e que aumenta constantemente. Além disso, prolonga a vida, porque o conhecimento preserva a saúde e traz a higiene. Aumenta a felicidade, porque destrói muitas causas do infortúnio. O ignorante passa pela vida como uma sombra e desconhece as grandezas do mundo moral. (...). Somente a educação redime o homem, aumenta a felicidade, a fortuna e os poderes na nação. Há um movimento para suprimir a ignorância (Manacorda, 1948, p. 151-152). E, arremata: “A escola é a base da República” (*id., ib.*).

TEXTOS SELECIONADOS

Concepções filosóficas de Varela: o movimento educacional

Tratei de demonstrar em um dos capítulos deste livro, que a ação individual, por mais comprometida que seja, não basta para responder às múltiplas e grandes exigências da educação: é necessário a afluência dos cidadãos e a ação resoluta do estado.

De minha parte, estou convencido de que estamos às vésperas de grandes reformas e de grandes transformações educacionais na República. Vagarosa, por falta de meios, mas constante e decidida, foi a propaganda da sociedade que nos cabe a honra de dirigir hoje: relativamente pequenas são, até agora, as manifestações externas dos resultados desta propaganda; porém, a ninguém se oculta que correntes simpáticas, estremecimentos significativos, palpitações eloquentes, comovem de um extremo a outro o pensamento da República, em favor da educação do povo.

Em 1868, eu iniciei em Montevidéu, com o doutor Carlos M. Ramirez, a formação da “Sociedade de Amigos da Educação Popular”; no mesmo ano, esse pensamento encontra repercussão simpática em Nova Palmira e se organiza ali uma Sociedade semelhante, com os mesmos propósitos e as mesmas aspirações. Depois, a situação política em que se encontra a República, exaltando as paixões, preocupando todos os espíritos com os acontecimentos do dia, contém o desenvolvimento das sociedades educacionais e o progresso daquelas ideias que hão de resultar nas grandes

reformas que pressentimos. Enquanto o incêndio voraz da guerra civil ilumina a República com seus resplendores sinistros, muito fazem as escolas em conservarem-se abertas, a Sociedade de Educação de Montevideu e a de Nova Palmira, para salvarem-se do imenso naufrágio que as ameaça, para manterem-se de pé em meio às ruínas que as rodeiam. Porém, cessa o estampido da luta, chega a paz e, tão logo voltam as águas, tranquilizadas, ao seu curso normal, o pensamento educacional que deu origem à Sociedade de Amigos repercute no interior da República. Em Paysandu, se estabelece uma Sociedade de Educação, que funda várias escolas, no Carmelo outra, outra em Colônia, outra em Durazno; em Cerro Largo, na Flórida, em São José, se iniciam, e lutam por organizarem-se, sociedades semelhantes. O que isso significa? Como nossas populações do campo, normalmente tão apáticas, tão desprovidas de iniciativa e de ação local, por motivos de fácil compreensão, se agitam, se movimentam, se organizam, trabalham em favor da educação? Não será isso uma prova evidente, um símbolo inequívoco de que a consciência pública, em todo o país, compreende a necessidade de transformar e melhorar as condições educacionais da República? Não será isso um símbolo inequívoco e uma prova evidente de que a opinião pública já está bastante preparada e que poder-se-ia empreender com êxito, pelos poderes públicos, a grande obra de fazer com que a educação alcance a todos, despertando as inteligências dormentes, pondo em movimento as forças inativas, reeditando as riquezas hoje improdutivas nas mãos da rotina e da ignorância?

De minha parte, creio que chegou o momento de os poderes públicos empreenderem com êxito a reforma do péssimo sistema de educação que temos na República: opiniões mais autorizadas que a minha confirmam tal juízo, prova disso é o importante projeto de lei apresentado à Câmara de Representantes pelo distinto e ilustrado cidadão dom Agustín de Vedia.

Se essa é a situação da República em relação à educação, a publicação deste livro pode contribuir, por um lado, para fixar as opiniões com relação à direção que se deve seguir, e por outro lado, com os dados estatísticos que estarão disponíveis no Apêndice, dando base sólida às reformas que se empreendam. Na busca por melhorias, é ponto prévio de todo trabalho sério a fixação do verdadeiro estado atual do que se pretende melhorar. Antes de tudo, necessitamos saber qual é o estado da educação na República; depois veremos o que *deve ser feito* e o que *pode ser feito*. O escritor público e o propagandista podem contentar-se em assinalar o ideal e incitar o povo a se dirigir a este ideal e o alcançar; o legislador, antes de formular leis destinadas a morrer no esquecimento, tem que levar em conta não apenas o fim que deve aspirar-se senão, também, e muito especialmente, os meios que podem empregar-se para alcançar os objetivos propostos. Utilizar, no melhor sentido, todas as forças atuais da sociedade, sem dar-lhes, todavia, maior trabalho do que podem realizar, deve ser, tanto nesta como em todas as esferas da atividade social, a aspiração suprema do legislador.

Legislar sem conhecimento dos feitos que se queiram destruir e sem conhecimento da possibilidade de se realizar os que se querem estabelecer é legislar no vazio, sem objeto, sem sentido, posto que as leis vêm a se tornar efetivas na prática, e que não são benéficas, *como leis*, ainda quando possam sê-lo como doutrina, senão quando são praticáveis.

O conhecimento do estado verdadeiro da educação na República era, pois, indispensável para servir de base às leis que sobre tão importante matéria devem ditar-se (*Educación del pueblo*⁵⁵, t. 1, pp. 11-13).

⁵⁵ A partir daqui citaremos como EdP.i .

Condições das leis sobre educação

Quando se chega a dar forma às leis sobre educação, necessárias para responder às exigências de nossa época, de nossas instituições e de nosso país, estas condições fundamentais deveriam ser levadas em consideração:

- 1.º Dar verbas especiais à educação, para protegê-la das instabilidades políticas e das crises financeiras.
- 2.º Descentralizar a administração, para estimular o interesse e a atividade local, e dar independência às autoridades e à administração escolar, para livrá-la da ação alheia às paixões e aos acontecimentos do dia.
- 3.º Estabelecer um sistema gradual, que compreenda as escolas infantis, primárias, secundárias, normais e, se for o caso, colégios e universidades, ampliando nossos deficientes programas, adotando os melhores métodos e introduzindo os melhores textos.

Há algum tempo, fiz menção, na comissão diretiva, para que esta se dividisse em subcomissões encarregadas de estudar especialmente cada um desses três pontos, com o objetivo de reunir, posteriormente, os três estudos e, como resultado destes, apresentar um projeto geral de leis sobre educação, que assinalasse as necessidades e os meios de saná-las, isto é, que se levassem em conta as duas bases principais de toda boa lei: ajustar-se a princípios e doutrinas exatas e ser praticável.

Ainda quando aquela indicação foi aceita pela comissão, que, naturalmente, compreendeu desde o primeiro momento sua importância, não lhe foi possível realizar aquele pensamento. Não chegou o momento de realizá-lo, de empreender com fé um estudo minucioso dos meios que poderiam colocar-se em prática, dos recursos de que se poderiam dispor, e das exigências que poderiam ser atendidas? Em meu modo de ver, a resposta que se dê a esta pergunta depende, em grande parte, da acolhida que encontre entre

o povo este livro. Nós não desempenhamos, enquanto comissão diretiva da Sociedade de Amigos da Educação Popular, funções públicas, nem exercemos nenhuma autoridade legal: então nosso trabalho seria estéril, ou ao menos de resultados mesquinhos, se não contássemos de antemão com a cooperação ativa da opinião pública que, reconhecendo alguma autoridade à nossa palavra, e patrocinando nossas ideias, fizesse chegar até as autoridades públicas, que poderiam sancioná-lo, os projetos de lei que sobre educação apresentássemos; ou, ao menos, para que o sentimento público obrigasse moralmente a Assembleia a ditar leis necessárias sobre educação, cujo fecundo e importante labor muito poderia servir ao nosso trabalho, posto que até agora ao menos, estão não apenas por resolver-se, mas por se tratar estas três questões fundamentais: quais verbas serão fixadas para atender às exigências da educação pública? Como se deve administrar a educação pública e quais autoridades devem dirigi-la? Devem ser introduzidas reformas na organização e estudos das nossas escolas? E se, como nos é duvidoso, devam ser introduzidas, até onde devem ir essas reformas, para que sejam praticáveis e, conseqüentemente, eficazes?

Sob o ponto de vista das leis educacionais, *A educação do povo* é um ensaio para responder à última questão: a averiguação das exigências da educação em nossa época e em nosso país.

Desta forma, se este ensaio for bem recebido, se este livro, que quero considerar como um *pioneer*, tiver êxito, não seria o caso de emprendermos a realização do trabalho que acabo de indicar? Eu assim o creio, e de minha parte estaria disposto a auxiliar em sua realização, como estou seguro de que a auxiliariam os demais membros da comissão diretiva, com mais inteligência e mais autoridade do que eu.

Feitas estas ligeiras indicações, que desejaria fossem aceitas, junto com o manuscrito que me permito anexar sob o título de *A educação do povo*, saúdo atentamente aos senhores da comissão diretiva (Montevideu, agosto de 1874, *in*: LdP.i, pp. 14-18).

A educação destrói os males da ignorância: fins e vantagens da educação

Em todas as nações e em todas as épocas do mundo a ignorância não somente tem privado a humanidade de infinitas alegrias, mas, ao criar inumeráveis e infundados alarmes, aumentou a miséria humana. Em épocas primitivas, um eclipse total do Sol ou da Lua era considerado sinal de terríveis calamidades, o anúncio de imprevistas catástrofes que pesariam sobre o universo. Ainda hoje tão absurdas opiniões não desapareceram completamente do espírito dos homens ignorantes.

Os cometas também, com suas caudas flamejantes, foram considerados, e ainda são por muitos, como mensageiros da vingança divina, que pressagiam fome, pestes ou inundações, a queda dos príncipes ou a destruição dos impérios. As luzes do Norte (auroras boreais) foram vistas amiúde com receios semelhantes, havendo enterrado em consternação províncias inteiras, pelas fantásticas coruscações desses meteoros. Alguns pretendem ver nessas inofensivas luzes exércitos que se mesclam em lutas ferozes e campos encharcados de sangue, enquanto outros pressentem nações destruídas, terremotos, inundações, pestes e as mais espantosas calamidades.

A ignorância popular deu origem à *astrologia*, uma arte que, com todas as suas noções absurdas, tão fatais à tranquilidade dos homens, foi praticada em todas as épocas. A crença de que o caráter e o destino dos homens dependem dos vários aspectos das estrelas, da composição dos planetas ou das linhas traçadas na palma da mão, fez que os mais infundados temores e as mais pueris esperanças fossem expressas por professores de ciência tão falaz. Essas contribuições impostas à credulidade dos homens têm origem nos mais torpes absurdos e na mais grosseira ignorância sobre a natureza das coisas. Todavia, ainda em meio à luz que a ciência deste século lançou no mundo, os astrólogos encontram quem acredite neles nos principais centros populacionais europeus e entre nós. Se

não os astrólogos, os adivinhos, que às dezenas praticam sua enganosa ciência, estão provando da maneira mais evidente que também em Montevideu, e muito mais no restante da República, se conservam vivas as preocupações que martirizaram a existência dos povos primitivos.

Quase todos os fenômenos atmosféricos que não se produzem constante e regularmente foram considerados como símbolos nefastos, por mais que sob mui distinto aspecto os observe a ciência. O mais sublime fenômeno de exalações de que se tem notícia no mundo foi presenciado nos Estados Unidos na manhã de 13 de novembro de 1833, disse o distinto escritor a quem seguimos ao formular estas considerações referentes aos males que engendra a ignorância.⁵⁶ Essa assombrosa exibição cobriu uma parte considerável da superfície da Terra. Sua primeira aparência, em todas as partes, era a de fogos artificiais de imponente grandeza, cobrindo inteiramente a abóbada do céu com miríades de bolas de fogo, que pareciam foguetes voadores; porém, os mais brilhantes foguetes voadores e fogos artificiais estavam tão longe daquela exibição celeste como o cintilar da menor estrela da galáxia luz do sol do meio-dia. Suas linhas cintilantes eram vívidas, brilhantes e incessantes, e caíam infinitas como os flocos nas primeiras neves de dezembro. Os céus todos pareciam em movimento e traía a mente de muitos a sagrada grandeza da imagem empregada no Apocalipse, na abertura do sexto céu, quando “as estrelas do céu caíam sobre a Terra, como uma figueira desprende seus últimos figos se é sacudida por um forte vento”.

Enquanto essas grandiosas cenas eram vistas com inexplicável prazer pelos observadores ilustrados e científicos, os ignorantes e supersticiosos se sentiram agoniados pelo desalento e pelo horror. A descrição dada por um cavaleiro da Carolina do Sul, do efeito

⁵⁶ Mayhew, Y.. *The means and ends of Universal Education*.

produzido por este fenômeno em seus ignorantes negros, pode ser aplicada a muitas pessoas brancas pouco mais informadas. “Fui subitamente despertado, disse, pelos gritos mais aflitos que ouvi em minha vida. Cheguei a escutar exclamações de horror e gritos de piedade da maior parte dos negros, pertencentes a três fazendas. Enquanto escutava atentamente para verificar a causa, ouvi uma voz sentida, perto da porta, chamando-me por meu nome: levantei-me e, tomando minha espada, saí à porta. No mesmo momento ouvi a mesma voz pedindo-me que me levantasse e exclamando: ‘Meu Deus! O mundo está queimando’. Abri, então, a porta, e é difícil dizer o que me assombrou mais, se a grandeza da cena ou os desesperados gritos dos negros. Mais de cem estavam prostrados sobre o capim, alguns sem voz, outros dando os gritos mais desaforados, porém a maior parte com as mãos levantadas, rogando a Deus que salvasse o mundo e a eles. A cena era na verdade grandiosa, porque nunca a chuva caiu com mais intensidade do que os meteoros caíam sobre a Terra: a leste, a oeste, ao norte, ao sul, tudo era igual.”

Hoje mesmo, em circunstâncias parecidas, não presenciáramos entre nós uma cena semelhante? Em Montevidéu, nas camadas inferiores da sociedade, e fora dela, na grande maioria dos habitantes de nosso campo, não vivem ainda robustas as preocupações e os pueris temores que torturam a vida dos ignorantes?

Todavia, hoje, *as assombrações* aterrorizam a cada passo os ignorantes habitantes de nosso campo: os mais decididos e os mais valentes não se animam a atravessar, à noite, os lugares de onde se encontram os restos mortais de algum ser humano, vendo nas fosforescências produzidas pelos gases que saem do corpo em decomposição, *as almas, as vívas*, que perseguem ao audaz que se atreve a perturbar com seu passo o tranquilo repouso dos mortos. Amiúde as enfermidades físicas dos seres humanos ou dos animais, a perda da colheita, a destruição das árvores e todas as desgraças

que afligem a uma família são atribuídas à malevolência de algum desses seres que, estando em relação com o espírito maligno, têm a capacidade de causar o *mau olhado*. O grito da coruja faz tremer os mais fortes e oprime o coração das mães, que veem nisso o anúncio da morte de algum ente querido por perto. E se esses e outros infinitos, infundados temores, frutos da preocupação e da ignorância, amargam a vida dos habitantes de nosso campo, outros temores, não menos absurdos, são encontrados em uma não pequena parte dos habitantes de nossos campos e cidades. O célebre ditado que diz: “Nas sextas e nas terças não se case e nem comece nada”, ainda é respeitado por muitos, conservando assim a velha preocupação dos dias nefastos, a que deu tanta celebridade, em tempos remotos, a ignorância do povo romano. Quantas pessoas atribuem suas desgraças, resultado de causas diversas, à infelicidade de ter nascido, ter se convertido ao cristianismo ou de ter se casado na sexta ou na terça! Quantos dias se perdem por ano por não se começar nada, ou não se dar início a uma nova empresa, ou não sair em viagem nesses dias nefastos! Quantas casas foram queimadas por começarem a ser construídas na terça! Quantos barcos sofreram naufrágio por haver deixado o porto em uma sexta-feira! E, todavia, foi nesse dia que Colombo içou as velas em uma viagem que resultou no descobrimento do Novo Mundo.

Outros, que talvez atribuam nenhuma influência maléfica às sextas ou às terças, temem, todavia, sentar-se à mesa na qual se encontram treze pessoas. As mais puras alegrias e os mais sinceros divertimentos se tornam amargura quando são treze as pessoas que se reúnem em um mesmo cômodo. Mesmo nas classes mais elevadas da sociedade, quem ainda não viu alguma vez, quando estão reunidas treze pessoas em um jantar, haver um que se retire, ou se buscar um novo convidado, para salvar-se das calamidades que aconteceriam se treze pessoas jantassem juntas em uma mesma mesa? Outros veem com horror o fato casual de que o saleiro se derrame sobre a mesa,

crendo descobrir no sal derramado sobre a toalha o anúncio terrível de futuras desgraças. Outros, enfim, acendem velas a santos que consideram milagrosos, e se sentem tomados por grande pavor quando se ouvem os trovões de uma tempestade.

Não terminaríamos se fossemos mencionar, uma por uma, todas as preocupações absurdas e os infundados temores que chegam ao espírito e amargam a vida dos ignorantes, tanto entre nós como entre todos os povos da Terra.

Longe de serem inocentes e inofensivas, essas superstições provocam, amiúde, os mais deploráveis resultados e é dever dos pais e dos professores destruí-las. A ignorância das leis e da economia da Natureza é a fonte principal de todas essas opiniões absurdas. Não somente não encontram fundamento na Natureza ou na experiência, mas se opõem diretamente a ambas. Assim, na medida em que avançamos no conhecimento das leis e da economia da Natureza percebemos claramente o quanto são absurdas e fúteis. Destruam-se as causas e desaparecerão os efeitos. É a educação que realiza facilmente esse trabalho. Certo é que o conhecimento de determinado número de línguas mortas, da antiguidade greco-romana, das sutilezas da metafísica, da mitologia pagã, da política e da poesia, pode coexistir com essas superstições, como acontecia com o célebre crítico inglês doutor Samuel Johnson, que acreditava *em assombrações e na segunda visão*.⁵⁷ Por mais importantes que em outro sentido sejam esses ramos de uma extensa e variada educação, eles não formam um obstáculo eficaz contra a admissão de opiniões supersticiosas. Para conseguir isto a mente deve dirigir-se ao estudo do universo material, a contemplar as variadas aparências que apresenta, e a assinalar bem o resultado uniforme das leis invariáveis que o governam. De forma particular, a atenção deve dirigir-se pelos descobrimentos realizados nos ramos da natureza e da arte nos

⁵⁷ Mayhew, Y. *Universal Education*.

dois últimos séculos. Com esse objeto, o estudo da história natural, que observa os vários fatos referentes à atmosfera, à água, à terra e aos seres vivos, e o estudo da filosofia natural e da astronomia, que explicam as causas dos fenômenos da natureza, apresentarão sensata tendência para afastar da mente as noções supersticiosas e falsas, e apresentar à vista, ao mesmo tempo, objetos de agradável contemplação. Faça-se que uma pessoa se convença profundamente, desde o princípio, de que a Natureza é uniforme em suas manifestações, e de que é governada por leis regulares, e prontamente ela se sentirá cheia de confiança, e não se alarmará facilmente com os fenômenos ocasionais que, à primeira vista, podem parecer exceções à regra geral.

Ensine-se, por exemplo, que os eclipses são ocasionados simplesmente pela interposição de um corpo opaco; que são resultado necessário da inclinação da órbita da Lua em volta da Terra; que, se essas órbitas estivessem no mesmo plano, abriria um eclipse de Sol e um da Lua a cada mês, ocorrendo o primeiro na mudança e o segundo na plenitude da Lua; que os que agora acontecem dependem de que a Lua plena ou nova caia no ponto de intercepção das órbitas da Terra e da Lua, ou perto dele, e que outros planetas que têm Lua também experimentam eclipses de uma natureza semelhante. Ensine-se que os cometas são corpos regulares que pertencem ao nosso sistema, que concluem sua evolução e aparecem e desaparecem em determinados períodos de tempo; que as auroras boreais, ainda que sejam vistas raras vezes nos climas do sul, são frequentes nas regiões do norte e dão luz aos habitantes, na ausência do Sol, relacionando-se provavelmente com os fluidos magnéticos e elétricos; que os fogos fátuos são luzes inofensivas, formadas pelo incêndio de certa espécie de gases que são produzidos nos terrenos sobre os quais aparecem; que os trovões não são mais que o ruído produzido pelo choque de eletricidades contrárias nas nuvens, e que são completamente inofensivos, posto

que, caminhando a luz com muito mais rapidez que o som, o relâmpago nos anuncia o choque elétrico e a partida do raio, se foi produzido, muito antes que o trovão chegue a ferir nossos ouvidos. Difundam-se no povo em geral os conhecimentos racionais desta ordem e ele aprenderá a contemplar a Natureza com tranquilidade e confiança, produzindo-se ademais o benéfico efeito de que os objetos e os fatos que antes eram considerados com temor e como anúncios de desgraça se convertam em fontes de prazer e serão observados com emoção e alegria.

Para destruir as pavorosas apreensões que resultam do temor dos seres invisíveis e incorpóreos, instrua-se o homem sobre as variadas ilusões de ótica a que estamos sujeitos, que se originam na intervenção das névoas e da limitada visão pela noite, que nos engana, amiúde, fazendo-nos confundir um arbusto que está perto com uma árvore distante, e faça-lhe saber que, sob a influência dessas ilusões, uma imaginação tímida transforma facilmente a vaga imagem de uma vaca ou de um cavalo em um terrível fantasma de tamanho monstruoso; faça-lhe saber, apoiando-se em fatos comprovados e judiciosamente eleitos para servir de exemplo, a poderosa influência da imaginação para criar formas ideais, especialmente quando se encontra dominada pelo medo; os efeitos produzidos pelo esforço íntimo da consciência, trabalhada pela culpa; os resultados que produzem os sonhos quiméricos, o emprego de fortes doses de ópio, a embriaguez, as paixões histéricas e outras desordens que afetam a mente. Apresentem-se a sua vista experimentos óticos e os surpreendentes fenômenos produzidos pela eletricidade, o galvanismo, o magnetismo e os diferentes gases, juntamente com os resultados obtidos pela aplicação da mecânica; enfim, faça-lhe ver a loucura, o absurdo e a extravagância das explicações usadas às aparições.

Não há como restar dúvidas de que, se conhecimentos semelhantes se difundissem a todos, o efeito seria o fim das superstições, posto

que esse efeito sempre se verificou nos espíritos ilustrados. Onde se encontra o homem cujo espírito, iluminado pelas doutrinas e pelos descobrimentos da ciência moderna, ainda permanece escravo de superstições e vãos temores? Qual homem educado teme um cometa, um eclipse ou um fogo fátuo? A qual deles apareceu um espectro levantado de sua tumba? Qual deles viu nos fatos naturais, como a reunião de treze pessoas ou a queda de um saleiro, anúncios de infelicidade e de sofrimento? Aqueles seres e estes temores somente visitam os ignorantes, ou quando menos aos que não estão familiarizados com as ciências naturais. A difusão, pois, dos conhecimentos úteis destrói os males da ignorância, males que causaram pesares e desgraças sem conta à família humana (*It. LdP.i*, pp. 28-37).

A educação aumenta a felicidade

Se forem corretas as ideias que expomos nas considerações anteriores, se a educação destrói os males da ignorância, se aumenta a fortuna e prolonga a vida, certo é que a educação aumenta e revigora a felicidade do indivíduo. Ao destruir radicalmente muitas das causas da infelicidade do homem, ela abre novos e mais vastos horizontes ao espírito, fazendo com que corram abundantes fontes que permanecem ocultas para a ignorância. Como prova dessa verdade, observemos quais são a vida e os prazeres do homem ignorante e quais os do que fortaleceu e enriqueceu sua inteligência com as fortunas da educação.

Na ignorância, disse um distinto escritor a quem citamos com gosto porque suas opiniões se harmonizam exatamente com as nossas, o homem cresce até a virilidade como um vegetal ou como um dos animais inferiores. Exercita seus poderes físicos porque esse exercício é necessário para sua subsistência. Se fosse de outra maneira, o veríamos amiúde recostado ao sol, com a vista tão estúpida quanto a do boi, indiferente para tudo o que não fosse para satisfação de seus apetites. Aprendeu talvez a arte de ler, porém não a aplicou

nunca à aquisição de conhecimentos. Suas vistas se detêm nos objetos que imediatamente o rodeiam e nas necessidades diárias que o ocupam. Seu conhecimento da sociedade se circunscreve aos limites da vizinhança, e suas vistas referentes ao mundo são limitadas pelo povo em que vive ou pelas verdes colinas que reduzem seu horizonte. Do aspecto do globo em outros países, das várias raças e tribos que o povoam, dos mares e rios, dos continentes e ilhas que compõem o panorama da Terra, das diferentes espécies de seres vivos que povoam o oceano, a atmosfera e o solo, das revoluções das nações e dos acontecimentos que enchem a história do mundo, conhece tanto quanto os animais que vagueiam pelo bosque.

Com respeito às ilimitadas regiões que se estendem por trás do firmamento e aos corpos que rodeiam ali em magnífica grandeza, têm as mais confusas e absurdas ideias; na verdade, raras vezes se preocupa em fazer averiguações a esse respeito. Averiguar se as estrelas são pequenas ou grandes, se estão perto ou longe de nós, se estão em movimento ou paradas é para ele questão de trivial importância. Se o sol lhe dá o dia e a lua, a noite, e se as nuvens deixam cair seus tesouros aquáticos no campo em que vive, ele está contente, isso lhe basta. Não tem ideia do modo como a inteligência pode ser iluminada e desenvolvida pela educação; não compreende as especulações intelectuais, nem os prazeres que provocam; geralmente desdenha do saber e amiúde o combate. Somente aspira a aumentar sua riqueza material e a satisfazer seus apetites sensuais. Os progressos realizados pela indústria, os descobrimentos da ciência, os avanços dos demais homens o encontram rebelde, disposto a rechaçar tudo o que importa em inovação, seja política, religiosa, social ou industrial, e a defender “o que se sempre se fez”, ainda que seja, como acontece com a maior parte dos agricultores de nosso campo, a perda da colheita quando cai uma chuva, por não ter tido a previsão de construir um galpão onde guardar o trigo antes de separá-lo da palha.

Se dependesse dele, o mundo moral permaneceria sempre igual, como o mundo físico nos primeiros dias da criação, e os homens viveriam agregando um pouco mais aos seres irracionais que povoam a Terra. É evidente que um indivíduo semelhante, – e o mundo contém milhares e milhões de homens assim – não eleva jamais sua mente até a altura tranquila em que o homem ilustrado encontra suas mais puras e inefáveis alegrias. Preso pelas preocupações mais absurdas, ao medo dos espectros, aos malefícios, aos seres sobrenaturais, fechado em um círculo estreito, sufocado pela atmosfera asfíxiante do mais degradante materialismo, o homem ignorante passa pela vida como uma sombra, sem deixar uma marca de sua passagem pelo mundo e sem que apenas uma alegria verdadeira o recompense de seus temores, de seu trabalho e de sua miséria.

Ao contrário, o homem ilustrado, cuja mente se encontra iluminada pela luz da ciência, tem visões, sentimentos e prazeres que são completamente estranhos à ignorância. Com as numerosas e multiformes ideias que adquiriu, penetra em um novo mundo, rico em cenas, objetos e movimentos que o homem ignorante sequer concebe. Ele pode traçar a corrente do tempo desde seu princípio, e detendo-se a seguir seu curso, observar os mais memoráveis acontecimentos que se produziram desde as épocas primitivas até o dia de hoje: a grandeza e a decadência dos impérios, as revoluções das nações, as lutas dos homens entre si e da humanidade com a natureza, os sucessos que seguiram sua marcha, aceitável para a visão do ilustrado, ainda que inexplicável para a ignorância, os progressos da civilização, das artes e das ciências, as revoluções e as mudanças que se produziram na natureza física do globo terráqueo, e, em uma palavra, a peregrinação do homem, como ser inteligente, que observa e entesoura suas observações para transmiti-la às gerações seguintes, formando com elas o tesouro inesgotado e inesgotável da sabedoria humana. A vista mental do homem ilustrado pode percorrer o mundo em todos os seus

vários aspectos: contemplar os continentes, as ilhas e os oceanos que rodeiam seu exterior; os rios que bordam a Terra com largas fitas de prata; as cadeias de montanhas que diversificam sua superfície; a natureza exuberante dos trópicos e a natureza gelada nos polos. Ao amor tranquilo do lume, nas noites frias de inverno, respirando o ar vivificante do lar tranquilo, o homem ilustrado pode recorrer com a mente às raças e aos povos que se espalham sobre a superfície da Terra, observar seus usos, seus costumes, sua religião, suas leis, seu comércio, o progresso de sua indústria, sua arte, suas ciências, as cidades em que se aglomeram, os campos que cultivam, respirando neles os perfumes das flores, acolhendo-se à grata sombra das árvores, ouvindo o murmúrio das fontes, vendo os animais que pastam na relva, os répteis que entre ela deslizam ou as aves que voam no espaço e pousam sobre os galhos das árvores. Levantando sua vista da terra aos céus, o homem ilustrado pode percorrer com seu espírito o firmamento, com milhares de luminosas estrelas, com seus flamejantes cometas, com seus planetas, com suas constelações, com seu sol, com todas suas maravilhas. Descendo do céu a seu próprio ser, o homem ilustrado pode encontrar em si mesmo a chave de sentimentos delicados, desconhecidos do homem sem educação, ouvindo a música inefável da consciência, satisfeito por amar e por realizar o bem.

E quais os grosseiros e torpes prazeres dos ignorantes podem comparar-se com as puras e intensas alegrias dos homens cultos e ilustrados? Ora se entregam às especulações do espírito ora se abandonam às expansões da alma, ou ora deixam manifestar-se livremente os sentimentos, há sempre nas alegrias e nos prazeres do homem ilustrado a harmoniosa convergência entre a natureza e a arte, entre a imaginação e a razão, entre o ser humano e o saber. Fontes de sabedoria, vós sois também as fontes da verdadeira felicidade!! (*In: LdP.i, p. 45-49*).

A democracia na educação e na escola

Se, para o indivíduo, em todos os lugares, e para todas as sociedades humanas, a educação é questão de vital importância, o é mais ainda para aqueles povos que, como o nosso, adotaram a forma de governo democrático-republicana. Não por ser uma verdade de sentido comum, mas por ser certo que “em um país onde todos os cidadãos devem tomar partido na discussão dos negócios públicos e em que os votos se contam sem pesar-se, interessa sobremaneira ilustrá-los com inteligência clara nas graves matérias que devem tratar e com o modo competentemente estabelecido de exercer os direitos políticos. A partir daqui temos duas ordens de ideias cuja aquisição é indispensável na vida democrática: uma ordem de ideias gerais, que bastam para dar ao espírito um critério sólido, a respeito das questões sociais e dos mil problemas cuja eventualidade não pode ser determinada por nenhuma indução; e uma ordem de negócios especiais e práticos, reduzidos ao conhecimento da Constituição e de todas as leis que regulam a liberdade política.”⁵⁸

O governo democrático republicano é, sem dúvida, o mais perfeito de todos os que os homens adotaram, até agora, para a administração dos negócios públicos. Ele garante a todos os membros da comunidade a liberdade, em todas as suas manifestações, e convoca a todos a terem uma participação ativa no governo, deixando aberto o campo a todas as aspirações, com a ação constante do pensamento e da atividade pública. Ele desperta a ação e o pensamento do indivíduo, em um grau desconhecido para os povos que vivem sob outra forma de governo.

Na Europa, no Oriente, na Ásia, em todos os países em que dominaram, e se conservam ainda, governos monárquicos, com tendências mais ou menos democráticas, mais ou menos próximas de sofrer a grande e definitiva transformação que espera todas as nações, que não chegaram ainda ao governo do povo pelo povo;

⁵⁸ Estrada, J. M. *Educación Común en Buenos Aires*.

nos países monárquicos, há multidões de homens ignorantes, em cuja mente não penetrou pelo menos uma ideia a respeito dos deveres da sociedade, do governo, nem de seus próprios direitos, nem das condições elementares da sociabilidade humana. Obedientes, como as bestas com as quais trabalham, estão sempre prontos a obedecer às ordens e à vontade de seus senhores; servos de fato, não têm nenhuma das condições que distinguem os cidadãos de um povo democrático nem se sentem agitados pelas dúvidas, pelas aspirações, pelos estremecimentos, pelas paixões que sacodem os filhos de um povo democrático, por mais ignorantes que sejam.

A mesma atmosfera que se respira nas democracias está repleta de ideias a respeito dos direitos políticos e sociais, das relações de governantes e governados, da propriedade, da onipotência do povo. Falsas ou verdadeiras, todos adquirem ideias, mais ou menos elementares, com respeito a seus direitos, e entre nós, ainda o mais obscuro habitante de nosso campo, nas agitações políticas, no tumulto da vida revolucionária, nos acampamentos da guerra civil, nas eleições falsas de uma república, sem republicanos, adquiriu ideias em relação a seu direito, que reforçam e desenvolvem a tendência, vaga, porém constante, à independência, à liberdade que vive e palpita em todos os homens e que somente o despotismo pode sufocar por completo. Para o bem ou para o mal, para servir à civilização ou para combatê-la, para aumentar sua felicidade ou impossibilitá-la, os povos que adotaram a forma democrático-republicana se agitam sempre; não se encontra neles o marasmo estúpido das sociedades monárquicas; não é somente a ignorância absoluta que os gangrena, quando vivem como as repúblicas sul-americanas; são também os maus hábitos, as ideias falsas, as más paixões em ebulição, as aspirações ilegítimas em exercício, em uma palavra, o esforço realizado sem consciência. Resultam disso males e desgraças sem conta, que somente a educação do povo pode destruir (*In: LdPi*, pp. 67-68).

A educação gratuita

Não há motivos para se discutir largamente a questão da gratuidade da educação pública, já que, entre nós, é um princípio reconhecido e convertido em lei. As escolas públicas, sustentadas pelo estado, na República Oriental, são todas gratuitas: a este respeito estamos, pois, em bom terreno.

Ainda quando parece natural que o fosse, não é consequência forçosa da instrução obrigatória a gratuidade do ensino; ao menos na prática, alguns países que a têm estabelecida obrigam aos meninos a abonar uma cota, maior ou menor, pela frequência à escola. Nos Estados Unidos, em alguns estados – Connecticut, Nova York, Michigan, Nova Jersey –, exigia-se uma retribuição escolar, que nos últimos anos foi suprimida. Na Alemanha e na Suíça, apesar de estar estabelecida a instrução obrigatória, exigia-se retribuição escolar. Todavia, aumenta a cada dia o número dos estados que adotam o princípio da educação pública gratuita. Na Itália, na Dinamarca, em Portugal e em vários cantões suíços, estabeleceu-se a gratuidade do ensino. A Espanha, por um artigo da Constituição de 69, suprimiu a retribuição escolar, e a Prússia fez o mesmo em sua Constituição atual.

Ademais, a questão do ensino gratuito se resolve facilmente. É necessária, para a conservação da ordem social e para o jogo harmônico das instituições, a difusão universal do ensino nas sociedades democráticas e nos países republicanos? É necessário educar o cidadão para que possa desempenhar seus deveres e fazer uso consciente de seus direitos? A educação faz desaparecer as causas de mal-estar da sociedade, diminui a miséria, os crimes e os vícios? Se se responde afirmativamente a essas questões, há que se reconhecer que a educação, como o exército, como a polícia, como a justiça, é um serviço de utilidade pública, que deve ser mantido pela nação; e, em nosso modo de ver, isto se faz mais evidente quando prevalece o princípio da instrução obrigatória. O estado

exige de todos os cidadãos a posse de certos conhecimentos, necessários para o desempenho da cidadania, e, respondendo a essa exigência, oferece, gratuitamente, os meios de se educar. Assim, o estado, junto à obrigação, coloca o meio de cumpri-la: com a instrução obrigatória, a escola gratuita.

Se sob o ponto de vista social assim se justifica e se explica a gratuidade do ensino, sob o ponto de vista da vida democrática ela tem uma importância transcendental, que dá essa condição de que a escola seja gratuita, uma vez que seja, o caráter imperativo de uma necessidade.

Para que o sentimento da igualdade democrática ganhe força entre o povo, não basta decretá-la nas leis; é necessário fazer que penetre nos costumes, que viva, como incontestável verdade, no espírito de todos; que se oponha à tendência natural das classes a separar-se, às aspirações da posição e da fortuna a criar-se, e de forma especial, à barreira sem salvação do hábito contraído e da crença arraigada. Somente a escola gratuita pode desempenhar com êxito essa função igualitária, indispensável para a vida regular das democracias.

“Gratuita para todos, aberta a todos, recebendo em seus bancos meninos de todas as classes e de todos os credos, faz esquecer as diferenças sociais, amortiza as animosidades religiosas, destrói as preocupações e antipatias, e inspira a cada um o amor da prática comum e o respeito pelas instituições livres”. Assim, na prática diária da vida escolar, formam-se o caráter e os hábitos do futuro cidadão, acostumando-o a não pagar tributo às preocupações e aos maus costumes que se criam e se perpetuam nas classes, nas raças e nas aristocracias, em todas as suas variadas formas.

Os que uma vez se encontraram juntos nos bancos de uma escola, na qual eram iguais, a que frequentavam usando um mesmo direito, se acostumam facilmente a considerarem-se iguais, a não reconhecer mais diferenças que aquelas que resultam das atitudes e as virtudes de cada um; assim, a escola gratuita é o mais poderoso

instrumento para a prática da igualdade democrática (*In: LdPi*, pp. 93-95).

Em busca de uma escola laica: o ensino religioso em questão

Se nas considerações anteriores conseguimos dar forma precisa ao nosso pensamento, deixamos demonstrado que a educação se propõe a desenvolver no indivíduo as forças físicas, morais e intelectuais, no sentido da maior felicidade e do maior bem possível. Encarando essa questão a partir de um ponto de vista menos abstrato, circunscrevendo-a aos limites em que forçosamente tem que se adequar a escola, demonstramos que nos países democráticos e republicanos a escola deve propor-se a dotar o cidadão, pelo menos, dos conhecimentos indispensáveis para o uso consciente de seus direitos e para a prática racional de seus deveres; tendo o estado como meio para alcançar esse fim supremo a instrução obrigatória e gratuita.

Colocadas essas bases, vamos nos ocupar, cuidadosamente, de uma questão que interessa vivamente à organização e ao êxito da escola, com a qual se relacionam estreitamente os interesses do indivíduo e os da sociedade.

Na escola, a educação moral deve separar-se do ensino das religiões positivas, ou, ao contrário, deve a educação geral do indivíduo ter por base o ensino dogmático? Nenhuma questão foi mais debatida que esta nos últimos tempos, nem nenhuma preocupou mais profundamente os espíritos. Quando se trata de escolas estabelecidas por uma comunidade religiosa, ela não oferece dificuldade alguma: a religião positiva que professam os membros da comunidade deve ser ensinada na escola, cujo fim primordial, neste caso, é servir ao fim religioso que a comunidade se propõe.

Porém, a questão muda de aspecto quando se trata da escola pública, aberta aos meninos de todas as crenças, e encarregada de perseguir não um fim religioso, mas um fim social. A nosso modo

de ver, a única solução justa e conveniente que se pode dar é a que se adotou nos países que, como a Holanda e os Estados Unidos, estabeleceram a escola laica. Esta é completamente moderna: seu estabelecimento remonta a princípios deste século, em que a Holanda deu o exemplo desta que foi qualificada pelo célebre historiador norte-americano M. Bancroft, como uma das maiores conquistas de nossa época.

A escola laica responde fielmente ao princípio da separação da igreja e do estado.

A partir do momento em que vamos sustentar a justiça e a conveniência de não ensinar nas escolas públicas os dogmas de uma religião positiva qualquer, comecemos por rechaçar o epíteto injusto que nos dirigem os adversários dessa doutrina, dizendo que os que assim pensam querem o estabelecimento de uma escola antirreligiosa. Não! Como dizem os americanos, *é um secularismo*, porém não *ateu*.⁵⁹ Não pertence exclusivamente a nenhuma seita e, pela mesma razão, não é ateia, já que o ateísmo é também uma doutrina religiosa, por mais absurda que possa parecer.

Duas razões igualmente poderosas aconselham a supressão, na escola, do ensino dogmático. Em primeiro lugar, o estado é uma instituição política e não uma instituição religiosa. Apoiando-se nos princípios gerais da moral, ele tem por função garantir o direito às pessoas e às propriedades, assegurando o reino da justiça, e não deve favorecer uma comunidade religiosa determinada, com prejuízo das outras que podem ser professadas por alguns membros da comunidade. A escola, estabelecida pelo estado laico, deve ser laica como ele.

Para o sustento da escola gratuita contribuem todos os cidadãos, quaisquer que sejam suas crenças religiosas, já que a todos alcança o imposto, criado com esse fim. Dada a instrução obrigatória, todos os pais estão no dever de educar seus filhos, ou de enviá-los

⁵⁹ *Es un sectarian pero no godless.*

à escola pública, sem que se leve em conta as opiniões religiosas do pai para o cumprimento dessa obrigação imposta em nome das conveniências individuais do menino e das conveniências gerais da sociedade. A educação, que dá e exige o estado, não tem a finalidade de afiliar o menino nesta ou naquela comunhão religiosa, senão prepará-lo convenientemente para a vida de cidadão. Para isto, necessita conhecer, sem dúvida, os princípios morais que servem de fundamento à sociedade, porém não os dogmas de uma determinada religião, posto que, respeitando a liberdade de consciência, como uma das mais importantes manifestações da liberdade individual, se reconhece no cidadão o direito de professar as crenças que julgue verdadeiras. Sucede o mesmo com respeito à política: a escola não se propõe afiliar os meninos neste ou naquele partido, mas lhes dá conhecimentos necessários para julgarem por si mesmos e alistarem-se voluntariamente nos partidos que considerem defensores do justo e do bom.

Aceitando o ensino dogmático na escola, a primeira grave dificuldade que se apresenta é esta: que se faz com os meninos cujos pais pertencem a outras comunidades religiosas diferentes da dominante? Se lhes exclui da escola e, conseqüentemente, se lhes obriga a conservar-se na ignorância, priva-os da herança da sabedoria que pertence a todos os homens, atacando o direito sagrado do menor, e criando uma ameaça constante à ordem social com a propagação da ignorância? Ou bem se obriga o menino a frequentar a escola, e a receber nela uma instrução religiosa contrária à crença de seus pais, violando assim a liberdade de consciência? Em ambos os casos, a solução é contrária aos princípios da democracia e à finalidade da sociedade. Ali onde as crenças religiosas se impõem, por meio da força, onde se mutila a consciência, privando-a de sua nobre liberdade de julgar e decidir por si mesma, a democracia é impossível e a ordem social se encontra profundamente alterada. Para as sociedades modernas é já um princípio indiscutível que a imposição e a força somente criam instituições

de vida efêmera; não são estáveis e permanentes senão as instituições que têm por base o respeito da personalidade humana, em sua tripla natureza física, intelectual e moral.

Assim, pois, o ensino dogmático na escola somente é possível, por uma parte, nos povos que ainda acreditam no império da força, nas nações monárquicas, que buscam no ensino dogmático, imposto, um auxiliar para os governos que não têm por base o reconhecimento da igualdade e da liberdade humana; e, por outro lado, para as nações em que os habitantes professam uma mesma crença religiosa. Não temos motivo para colocarmo-nos no primeiro caso: são cegos, ou querem sê-lo, os que na sociedade moderna não veem avançar a democracia e a república com uma marcha, que poderá ser ocasional e isoladamente retardada, porém que nada pode deter por completo. O segundo caso, por mais que seja o que se invoca para se sustentar o ensino dogmático na escola dos povos católicos, o segundo caso é inadmissível. A unidade absoluta somente é possível na absoluta ignorância ou sob o braço de ferro da tirania. Ali onde, em seus vários modos de ação, a natureza humana possa manifestar-se livremente, haverá sempre opiniões e crenças diversificadas, já que o espírito humano, em cada indivíduo, descobre em sua liberdade e em sua falibilidade, bons motivos para apreciar de modo diverso a verdade, tanto na alta esfera das crenças religiosas como no campo, mais reduzido, dos fatos que acontecem a nossa volta. A essa verdade, deduzida da observação da natureza humana, lhe prestam sua eloquente sanção os feitos que se produzem praticamente em todas as sociedades. Há mais ideias distintas, mais diversidade de crenças, mais opiniões tumultuadas à medida que se eleva o nível moral e intelectual da sociedade, que as nações se afastem da ignorância e que aumenta a fortuna de sua sabedoria. A unidade monástica não se encontra senão sob a tirania teocrática ou sob a ignorância selvagem dos povos primitivos.

Se, da consideração geral desse princípio chegamos à sua aplicação prática na República, veremos que, entre nós, é ainda menos admissível a doutrina do ensino dogmático na escola. As repúblicas sul-americanas, ao norte e ao sul do Equador, crescem e se engrandecem, como a Roma antiga, recebendo em seu seio cidadãos de todos os países, seguidores de todas as crenças. As cifras que citamos anteriormente demonstram que, nos Estados Unidos, os imigrantes e seus descendentes representam dois terços de sua população atual. Estamos seguros de que a estatística constataria na República Oriental cifras e resultados semelhantes. Deste modo, quais são as crenças religiosas, a quais comunidades, a quais seitas pertencem esses dois terços da população da República que não formam o núcleo primitivo? Não é fácil dizê-lo; porém, a menos que se neguem as evidências, ninguém desconhecerá que há em nossa população uma não pequena parcela de habitantes que não professam a religião dominante no país. Dai instrução católica na escola, imponham o ensino dogmático, e o que fazer com todos os protestantes vindos ao país ou nascidos nele que vivem na República? A questão é categórica: o problema exige uma solução imediata. Milhares de imigrantes, não católicos, nos chegam todos os anos, da Inglaterra, da França, da Alemanha, de todos os países aonde domina o protestantismo. Que faremos com eles e com seus filhos se persistimos em impor nas escolas o ensino da religião católica?

Por outro lado, sejamos coerentes com as premissas que se estabelecem e vejamos quais devem ser as consequências naturais da aceitação do princípio que estabelece o ensino dogmático nas escolas, que se trate ao menos uma vez de uma educação verdadeira, que faça mais que fazer os meninos repetirem como papagaios as palavras do catecismo.

Ou todos os professores devem ser sacerdotes e a educação deve estar exclusivamente nas mãos do clero, ou o professor laico deve ser reconhecido como capaz de ensinar o dogma. Quem

reconhecerá essa capacidade? A autoridade civil, pelo órgão do ministério apropriado, a municipalidade, o inspetor? Seguramente que não, posto que sejam incompetentes em matérias dogmáticas. É, pois, necessário deixar o reconhecimento da capacidade do professor à igreja, o que, em última análise, importa em transferir-lhe a direção suprema do ensino.

Efetivamente, a partir do momento que na escola se ensine o dogma, e considerando que a pureza deste ensino somente possa ser reconhecida pela igreja, esta deve ter a competência de não aceitar o professor quando não o conceituar competente; e, conseqüentemente de rechaçá-lo ou destituí-lo quando julgar que falseia o dogma ao ensiná-lo. Ademais, desde que o ensino dogmático deva dar-se sob a direção do clero, este tem que possuir a competência de inspecionar a escola, para verificar se o professor é ortodoxo no ensino dogmático. Assim, pois, o ensino dogmático na escola traz aparelhada a necessidade de deixar ao clero a designação do professor e de conferir-lhe o direito de inspecionar a escola, ou, o que é a mesma coisa, entregar-lhe a direção suprema do ensino, posto que a conservação do professor e da escola depende de sua vontade. Agora bem: entregar ao clero a direção do ensino não consiste em entregar-lhe o governo da sociedade? No domínio da política, da ciência, da arte, não ficará tudo submetido ao dogma, posto que, definitivamente, o conhecimento deste é o fim supremo a que aspira a igreja?

Assim, o desconhecimento da liberdade de consciência ou a condenação à ignorância dos dissidentes é o primeiro mal do ensino dogmático na escola; a submissão do estado à igreja é o segundo.

E não se trata somente disso: sob o pondo de vista educacional uma gravíssima dificuldade se apresenta: “Como se relaciona a capacidade dos professores com os árduos deveres de um ensino dogmático? Pode exigir-se deles que possuam as ciências sagradas com toda a profundidade requerida para por seus princípios subli-

mes ao alcance dos meninos, sem vacilar ante nenhuma curiosidade infantil, sem que dúvida nenhuma os encontre desprevenidos?”⁶⁰

[...]

É bastante robusta a inteligência dos meninos para poder abordar, sem turbar-se e sem cair esmorecida, todas as difíceis questões relacionadas ao conhecimento do dogma? É possível aliar na escola o ensino objetivo, que deve servir de base a todo o sistema racional de educação, com o ensino, essencialmente subjetivo, do dogma revelado?

Nessas condições o problema é insolúvel: sob distinta forma, é o mesmo problema subjacente à associação entre a igreja e o estado. Em sua aplicação à organização política, o problema já foi resolvido por quase todas as nações modernas, com a separação da igreja e do estado: forçoso é aplicar a mesma solução ao ensino e à escola (*In: LdP.i*, pp. 93-103).

Sobre a escola: uma organização social

Estamos convencidos de que a maior parte dos professores daria pouca atenção a este capítulo se fossemos dedicá-lo somente a registrar nossas opiniões com respeito à matéria de que vamos tratar. Os professores, e os velhos professores, sobretudo, admitem, ainda que dificilmente, porém ao final admitem, que possa dissertar-se teoricamente sobre as necessidades e as conveniências gerais da educação e sobre os métodos que mais convêm adotar para o ensino de uma dada matéria; porém, rechaçam *in limine*⁶¹, e até certo ponto têm razão, as observações com respeito à organização e à disciplina da escola, que não se fundam principalmente na experiência. De nossa parte, não temos experiência própria nessa matéria, posto que, ainda que tenhamos estudado com decidido

⁶⁰ Estrada, J. M. *Educación común en Buenos Aires*.

⁶¹ No princípio (NT).

afinco as questões principais que se relacionam com a educação, não ensinamos nunca: não somos nem fomos professores. É por isso que ao tratar da organização e disciplina da escola, preferimos esconder nossa experiência atrás da experiência de um velho preceptor e, para fazê-lo, vamos traduzir sem comentários algumas páginas do interessante livro *School Amusements*, publicado por N. W. Tabor Root (New York, 1857). Cremos que há nas indicações feitas por Mr. Tabor, que foram coroadas pelo êxito na prática, muito que aproveitar e muito que pode servir eficazmente para dar à escola primária de um povo democrático a importância e a fisionomia que deve ter.

Ilustrarei a apreciação que prevalece nos professores dos últimos tempos, a respeito do governo da escola, com uma pequena história.

Governo da escola

Em um alegre dia de primavera, o filho de um agricultor foi encarregado de pegar um montão de pedras que estavam em um terreno e de colocá-las amontoadas em um canto do mesmo terreno. As pedras eram numerosas e o trabalho não era pequeno, porém o garoto começou a trabalhar bastante animado: sabia que havia uma razão para pegá-las e, por isso, trabalhou vigorosamente. Porém as suas costas começaram a doer em pouco tempo e chegaram até ele os gritos alegres de vários de seus amigos que brincavam ali perto. Era um garoto *yankee*, estamos seguros, porque sua inteligência criativa logo idealizou um plano para poupar o trabalho e ganhar tempo: colocou um poste velho no canto em que deviam ser amontoadas as pedras e depois abandonou o trabalho e se uniu a seus amigos. Em certo momento deu uma pedrada em uma árvore próxima. Quem pega aqui? Disse, quando a sorte tinha lhe favorecido, havendo pegado a pedra atirada por ele no ponto. Imediatamente os outros começaram a atirar ao alvo na árvore. Porém não havia

muitas pedras. “Venham,” disse o jovem *yankee*, “em nosso terreno há um montão de pedras: vamos lá e atiremos a um alvo que escolhermos”. Imediatamente estavam ali: as munições eram abundantes, o poste do canto era um alvo que convidava e, antes que os garotos se cansassem daquela brincadeira, uma grande parte do trabalho estava feito. O inventor confessou, então, sua estratégia e pouco precisou para induzir a seus amigos que o ajudassem a concluir o trabalho para irem depois brincar de outra coisa.

Há vários pontos nessa ilustração que são dignos de estudo e que fazem dela uma espécie de texto, no qual destacamos: 1º Há um *trabalho*⁶² que deve ser realizado na escola. Os músculos mentais devem ser enrijecidos e deve-se adquirir destreza mental. O objeto do professor é educar ou instruir os seus discípulos, e para realizar esta tarefa é necessário fazê-los *trabalhar*. Para limpar o terreno era necessária certa soma de rude, cansativo e desagradável trabalho. Agora, deve o maestro exigir de seus discípulos que trabalhem na fatigosa tarefa de remover as pedras do montão, ou deve buscar o meio para que o trabalho se realize, disfarçando-o, todavia, em diversão? Enquanto que o garoto, sozinho, realizava sua obra lentamente, cada nova pedra pesava mais que a anterior, as costas lhe doíam, e pensava mais nisso e nos gritos alegres de seus colegas, e em uma forma de deixar seu trabalho do que naquilo que desenvolvia e no prazer que causava em seu pai. Porém, quando seus camaradas estiveram ao seu redor, e as pedras voavam, esqueceu o trabalho pelo jogo, trabalhou mais do que já havia feito, e fez mais em pouco tempo do que se houvesse feito sozinho, e, ademais, encontrou prazer no trabalho; 2º Aos garotos que foram *atirar ao alvo*, não se lhes persuadiu, provavelmente, de que fossem ajudar seu amigo a lançar as pedras do montão. Foram enganados: foram trabalhar animadamente, sem suspeitar que tra-

⁶² Grifo do autor

balhassem, e todos trabalharam mais duramente do que se lhes houvesse induzido a trabalhar, se o tivessem feito como uma tarefa; 3º Os enganos semelhantes não somente se justificam, mas são um recurso para o professor na escola. Pode e deve poupar os deveres escolares de seu caráter de árida tarefa, para que realizem um estudo agradável e atraente. Não é necessário tornar menor o labor; de fato, descobrirá seguramente que seus discípulos fazem mais e trabalham mais tempo quando o trabalho deixa de ser mero trabalho; e, assim, pode aligeirar as horas de modo que passem alegres e proveitosamente, para os discípulos e para ele.

Quando o garoto do agricultor atirava pedras ao alvo, por brincadeira, trabalhou mais do que havia feito antes. Os meninos correm mais longe e mais rápido quando jogam do que se pode fazê-los correr, facilmente, por outra causa. O *motivo* faz a diferença. O trabalho se aligeira quando a diversão desvia a atenção da tarefa. Os marinheiros trabalham melhor no cabrestante, entoando um canto – a pesada âncora sobe mais facilmente e melhor, e os homens estão mais bem preparados para cumprir outros deveres. Os soldados marcham e se movem melhor quando ouvem a música da banda. Acontece o mesmo com os meninos na escola. Se determinada lição, que com um método de ensino houvesse exigido uma hora de pesado trabalho para ser aprendida, pode tornar-se uma ocupação interessante e agradável, que seja aceita alegremente e se realize com energia em meia hora, sobra tempo para outros deveres e para brincar; e, não somente isto, mas que o modo de cumprir a tarefa terá sido tal que a mente haverá trabalhado forte e vigorosamente ao invés de triste e sonolenta. – Este é o *governo da escola*. (In: LdP.i, pp. 284-306)

Administração

Parece-me que ouço alguns dos professores que me leem, dizendo: “Agora você chegou a um assunto no qual estou interessado.

A arrumação das classes e das lousas facilmente pode ser feita; porém, diga-me você, *como governarei minha escola?* Esses turbulentos garotos não deixam tempo para fazer a escola interessante; cansam de tal maneira minha paciência e ocupam meu tempo que não tenho nem vontade e nem descanso para atender aos assuntos menores.”

Esse é, na verdade, um dos assuntos mais importantes que podem ocupar a nossa atenção como professores. É um que demanda experiência e juízo da parte dos que o discutem. Se somente tivesse *teorias* a oferecer, ou simplesmente *minha própria* prática para recomendar, não me atreveria a chamar a atenção de meus colegas professores. Vou submeter, na teoria e na prática, um programa de administração escolar, que tem a sanção de muitos dos mais experimentados professores e dos que tiveram mais êxito na Nova Inglaterra, e por isso peço a mais firme atenção de meus leitores:

1.º Todo menino ou menina de escolas que não sejam infantis tem uma *consciência escolar* que decide suas ações. Toda falta é conhecida e, como tal, denunciada por essa consciência, e nenhuma série de regras, por mais completa e explícita que seja, pode presumir-se que lhe preste alguma ajuda real. Ademais, o menino sabe bem que a consciência do professor é a mesma que a sua. O menino que está por realizar uma ação, sobre a qual lhe fez recriminar seu monitor interno, fixa um olho no mestre e, quando descobre que é observado, se detém. Os meninos bons raras vezes desviam a vista dos livros: os meninos maus frequentemente espiam o professor. Somente uma regra deve dar-se, a saber: *Não faça nada que sua consciência escolar lhe diga que é mal feito.* Isto basta, sem que se necessite de uma regra ou uma série de regras. Naturalmente, essa consciência pode se corromper, mas absolutamente nunca se perde. Pode e deve ser educada, fazendo que se aprecie a lei. Também o coração do menino deve ser influenciado para que ame a escola e o professor. Isso ajudará sua consciência a ser mais atenciosa contra todas aquelas

ações que possam contrariar o professor ou dificultar sua sábia e serena direção da escola. Credo na verdade dessas premissas, o professor deve estar convencido de que é melhor fazer da consciência escolar o poder motor de sua máquina de governo do que simplesmente o temor ou o carinho.

2.º *Governar menos e ensinar o máximo possível*, deve ser a aspiração do verdadeiro professor. Não é certo que em muitas escolas há mais governo do que ensino? A atenção do professor é distraída da aula, no meio de alguma lição, por alguns maus alunos que, prevalecendo-se de sua ocupação, estão brincando em suas mesas distantes; ao se deter para reprimi-los ou castigá-los, descuida da aula. A reprimenda a Juan, porque faz caretas, perturba totalmente a apreciação do professor sobre os procedimentos de um problema de matemática ou uma demonstração de geometria. Pode-se encontrar uma forma pela qual possa livrar-se a si mesmo dessa distração, poupando tempo e tendo motivação para ensinar. Como um dever para consigo mesmo e para com seus discípulos, deve idealizar ou adotar um plano que lhe garanta esse resultado [...]

Aplicação dos princípios

No princípio, ao estabelecer este plano, falaria carinhosamente com meus alunos, mostrando-lhes com ilustrações, alguns pontos principais dos princípios anteriores. Dir-lhes-ia que me proporia ser um professor de escola e não um amo de escola (*a school-teacher, not a school-master*⁶³). Daria esta ilustração: “Suponhamos que estou dando uma lição de matemática e que um dos meninos está resolvendo e explicando um problema na lousa. Necessito observar atentamente seu procedimento para saber o que está fazendo, ver se aprendeu bem sua lição, ou ajudá-lo com algumas indicações

⁶³ Um professor-escola, não, um mestre-escola (nota do tradutor).

se o problema for difícil. Suponhamos, agora, que enquanto estou ocupado acompanhando este menino, Juan Smith, lá em seu assento, vendo que minha atenção está ocupada, tira proveito disso para atirar bolinhas de papel em seus vizinhos. Ele interrompe seu estudo e impede que os outros estudem. Porém, precisamente na metade do exercício, eu chego a vê-lo. Bem: interrompo o menino na lousa, faço com que toda a classe espere, falo alto e forte (porque me sinto desgostoso) enquanto repreendo Juan, ou talvez lhe faça vir à frente para castigá-lo. Juan volta determinado a atirar bolinhas de papel tanto quanto possa e se anime: nós seguimos com a matemática, e depois de dez minutos as águas voltam a acalmar-se”.

Agora, pode haver, muito facilmente, algum outro Juan Smith na escola. Bem: no decorrer do dia, minha atenção estará afastada do ensino, que é minha ocupação, e toda a escola estará afastada do estudo, que é a sua ocupação, para repreender ou castigar os Juan Smith: suponhamos que sejam seis vezes, e seis vezes dez são sessenta – sessenta minutos perdidos por todos nós porque me detive em repreender. Porém, além de deter-me, necessito vigiar continuamente para impedir as faltas, e como nem eu nem nenhuma outra pessoa podemos fazer bem duas coisas ao mesmo tempo, fico entre vigiar bem e ensinar mal ou ensinar bem e deixar que Juan Smith brinque o quanto queira. Ademais, há uma boa aula de matemática, e há uma difícil, porém interessante lição, e os outros alunos desejavam ouvir minhas explicações, de modo que as difíceis somas da lição da manhã possam ser feitas com mais facilidade; porém Juan Smith os privou das explicações, porque a maior parte do tempo da aula foi ocupada para repreendê-lo, e como outras aulas estão esperando, a de matemática tem que votar-se a seu assento sem haver sido ensinada.

Vejam bem: parece-me, meninos, que é ruim para os alunos de matemática – e ruim para toda a escola – que eu gaste tanto tempo em repreender e tão pouco em ensinar. Ademais, me desagrada

reprender e não gosto de reprender-me e nem desagradar-me. Se tenho que reprender e castigar amiúde e continuamente, imaginem vocês que vida levarei e que velho mau me tornarei. *Não permitirei isso*. Se isso é o ensino, prefiro deixá-lo e tornar-me sapateiro ou ferreiro, ou qualquer outra coisa. Não, tenho um plano melhor. Vocês veem esta lista que tenho na mão? Escrevi nela os nomes de todos vocês em ordem alfabética. Em frente aos nomes há pequenos quadros que devem ser preenchidos durante todo o ano letivo. Agora, quando vir um menino fazendo o que ele e vocês e eu sabemos que é mau, não me deterei em repreendê-lo, mas tomarei esta lista e farei uma pequena marca em frente de seu nome. Perderei somente um minuto e depois seguirei com a aula. Vários dos meninos, os que estiverem atentos aos seus livros, não saberão que foi feito algo: nada será perturbado e somente se terá perdido pouco tempo. Porém, aquele menino não saberá bem: haver-me-á visto fazer uma marca perto do nome de alguém – porque notei que os meninos, quando fazem algo errado, têm sempre um olho fixo no professor: isto é tão universalmente certo que, quando vejo um menino olhando-me ao invés de seus livros, suspeito sempre que está fazendo alguma coisa errada – e, como ele sabe que fez algo errado, está quase seguro de que a marca foi para ele. No descanso ou depois de terminada a aula, dá uma olhada na lista e vê a marca em seu nome. Se eu me equivoquei e ele era inocente – e isto pode acontecer muitas vezes, dirige-se a mim para falar-me a respeito, faz seus desabafos e, se são justos, apago a marca. Porém, se é culpado, olha a marca, segue e não diz nada: sabe que a merece.

Agora, quando um menino tem *cinco* dessas marcas, reservo um tempo de uma tarde ou de uma noite e vou falar com seus pais. Digo-lhes como o filho recebeu essas marcas e, mesmo sabendo que eu iria conversar com eles se recebesse cinco marcas, ele havia persistido no erro. Dir-lhes-ei que chegar a ter cinco marcas é inaceitável, lhes pedirei que o tirem da escola, porque aqui não quero meninos que

continuem deliberadamente se comportando mal e ajam errado dez vezes quando conhecem as consequências, acrescentando que não voltarei a recebê-lo. Parece duro, e talvez os pais se queixem disso e digam que seu filho é tão bom menino quanto os outros. Porém, mantenho-me firme e me recuso a voltar a recebê-lo.

O resultado é que o restante da escola percebe que as marcas *significam algo*, e tomará cuidado para não recebê-las. Para tanto, não procederão de maneira errada. Assim, nossa escola está ordenada, vocês estudam e eu ensino.

Muito provavelmente, todos vocês aprenderão o que significam essas marcas, sem que tenhamos que perder nenhum Juan Smith. Creio que não terei que expulsar nenhum menino; ao menos, tenho essa esperança.

Que pensam vocês deste plano, meninos? De qual plano gostam mais? O das repreensões ou o das marcas? (ponho em votação) Estou seguro de que vocês entendem adotá-lo como nosso plano. [...] Porém há uma forma de apagar as marcas, que vocês devem saber. Vou explicar-lhes. Todo menino apresentará ao menos três lições diárias. Para cada aula terei um livro, e se um menino recita bem, lê bem, enfim, o faz *perfeitamente*, lhe assinarei “quatro”; se não for *perfeitamente*, “três”; se somente passável, “dois”; se mal, “um”; e se não apresenta sua lição ou está ausente sem motivo, não lhe marcarei nada. Agora, se um estudante obtém “quatro” em cada uma de suas lições, somará doze no dia, e se faz o mesmo em toda a semana – cinco dias – obterá cinco vezes doze, que são sessenta. Entendam-me vocês: um menino que apresente todas as suas lições *perfeitamente* durante toda a semana obterá cinquenta ou cinquenta e cinco e, assim, os números variarão de sessenta a quarenta, trinta, vinte, e casualmente até dez. A cada sábado somarei os números de cada menino na semana e escreverei o total, no quadro para essa semana, frente ao seu nome, de modo que, a cada manhã de segunda-feira, poderá ver justamente como se

portou durante a última semana. Então, ao final do semestre, somarei todas as semanas: se são dez semanas e um menino obtém “quatro” em cada lição, isto é, sessenta por semana, obterá seiscentos no total geral. Alguns obterão isso e o total variará desde o número mais alto até um ou duzentos. Então, registrarei em uma folha de papel uma lista com os nomes de vocês, pondo acima os que tenham seiscentos, seguindo-lhes os demais, até chegar aos preguiçosos e aos meninos maus que podiam estudar e não quiseram, que irão para o final da lista. Eu mandarei essas folhas para os pais de vocês e as farei circular por todo o povo. Quem quer estar no fim?

Vocês entendem esse sistema de marcações pelas lições? Vejam: se um menino teve uma marca negra em uma semana, pode fazer que seja apagada, estudando bastante e apresentando suas lições muito bem na próxima semana, para obter sessenta. Faço isto porque sei que quem estuda bastante para consegui-lo, não tendo tempo para fazer algo errado, reforma-se a si mesmo. Agora, meninos, vocês ouviram todo o meu plano para governar a escola. Pensem nele, falem dele em suas casas, e venham preparados para trabalhar sob ele.

Esse é, em suma e em substância, colegas professores, o sistema. Não há regras, nem se alude a elas. Porém, todo aluno compreende que deve obedecer a sua própria consciência escolar. Naturalmente, o professor fará bem em definir suas próprias ideias sobre o governo apropriado à escola, e pode fazer isto sem fixar outras regras assinaladas nos “Princípios”, as quais têm, ao menos, o mérito de serem facilmente compreendidas e aplicadas.

Ordem e método

Poucas palavras são necessárias sobre isso, porque a ordem e o método são tão necessários na escola que haverá poucos professores que não tenham reconhecido sua necessidade e buscado os

meios de se conseguir melhores resultados. Farei somente algumas indicações que poderão ser úteis para alguns leitores.

Um relógio é indispensável na escola. Porém, se não se pode obter um, o relógio do professor deve regular todos os exercícios. Faça-se com que cada aula e cada lição especial tenham sua porção de tempo particular, prepare-se uma ordem de exercícios ou programa, da qual se deve afixar uma cópia num local visível a todos, escrita com letras grandes. Não se permita nunca que uma lição invada o tempo de outra; faça-se a primeira pergunta precisamente quando o ponteiro assinalar o tempo exato. Os hábitos de pontualidade e prontidão são da maior importância no ensino.

Escolha-se a lição em que um maior número de alunos possa reunir-se para a primeira atividade da manhã. Chame-se a classe imediatamente depois de se abrir a escola. Isso exigirá algum estudo fora da escola, para a maior parte das classes e, por algum meio, se assegurará esse estudo, se quisermos que isso se realize. Aconselhamos que o término da manhã seja mais longo que o da tarde, ocupando-o com as lições matemáticas e com outros estudos as classes menores, de modo que, à tarde, sobre tempo para tarefas menos exigentes e para os exercícios gerais dos quais todos façam parte. A última meia hora do dia deve ser aproveitada de modo que, ao fechar a escola, não pareça, como acontece em muitos casos, que se libertam os estudantes de uma prisão. Despeça-lhes sorridentes, de bom humor com a escola, com o professor e com eles mesmos. Se não é possível encontrar-se nada mais proveitoso, conte-lhes uma história. Mas adiante faremos indicações para os exercícios gerais.

Sobre o método:

Temos dito que, em sentido estrito, são dois os métodos que se conhecem. Eles podem ser considerados como as duas grandes artérias que dão vida e alimento à educação e que, inteligentemente

aplicados, fazem dela uma obra larga, cansativa e árdua, mas que, ao desenvolver-se progressiva e harmoniosamente, compensa, por seus fecundos resultados, por sua infindável influência e por sua ação infinita sobre as gerações presentes e as vindouras, a difícil tarefa do educador.

De maneira mais precisa, o método se refere ao modo particular como se desenvolve e se apresenta à mente aquilo que se trata de ensinar. É simplesmente a forma exterior, enquanto que a instrução é a substância – porém, esta determina aquela: o método deve ajustar-se ao que compreendemos sobre o que constitui a educação.

Se crermos que a educação consiste em comunicar certo número de fatos, em aumentar a memória, sem cultivar as outras aptidões, teremos que dar pouca atenção ao método, já que nos será fácil obter o resultado a que nos propomos.

Porém, se considerarmos a educação como um auxílio poderoso para o desenvolvimento da vida, como um chamamento a um exercício ativo e harmonioso das distintas aptidões e capacidades com que fomos dotados pela Natureza, e se cremos que esse progressivo desenvolvimento subordina-se a uma ordem determinada e de acordo com certas regras gerais e invariáveis, é da maior importância o método que adotamos.

Com noções errôneas a respeito da educação, pouca importância se dá ao método que deve ser usado. Porém, à medida que se fortalecem e se alargam as ideias que se têm a respeito da educação, se faz mais necessário seguir na direção dos métodos que a razão e a experiência demonstram serem os melhores. Não é possível descuidar da questão do método a ser utilizado, sem se expor a tornar inúteis e ineficazes todos os esforços empreendidos, porque na realidade a questão se reduz a isto: qual é o melhor meio de se comunicar a instrução a um menino para ajudar o desenvolvimento de sua tríplice natureza: física, intelectual e moral?

Há dois métodos passíveis de se desenvolver e de se apresentar à mente: o analítico e o sintético. O método analítico começa com o geral e desce ao particular: observa primeiro o todo e depois, a parte. O sintético começa com os elementos e se levanta, por graus regulares, relacionados entre si, até a conclusão desejada; ascende do particular ao geral, da parte ao todo; é o método lógico para desenvolver a verdade. Ainda que o método sintético seja admiravelmente adaptado para apresentar a verdade em uma forma sistemática, é questionável que, em todos os casos, especialmente com a infância, seja o melhor método para comunicar a verdade. Os meninos almejam as coisas, a realidade, e esse método se lhes conserva por um longo período nas generalidades do assunto: o caminho necessita ser aclarado, dadas as definições e formulados os princípios que hão de servir de base à futura construção. Todo esse trabalho preparatório, essencial em qualquer trabalho científico, é irritante para os meninos, que, amiúde, são incapazes de apreciar o que não está próximo e o que não é tangível.

O método analítico, ao contrário, tem a vantagem de tomar as coisas como realmente são, apresenta-as com sua forma e no traje cotidiano com que se mostram aos sentidos e à mente dos meninos. Assim, não somente os interessa pela exibição daquilo que conhecem e compreendem, mas também por colocar em exercício sua atividade, guiando-a no descobrimento das propriedades dos objetos que observam. Se o sintético é o método lógico de desenvolver a verdade, o analítico pode ser chamado de natural; seu trabalho deve preceder ao da síntese.

Na primeira infância, e ainda numa idade mais avançada da criança, somente se exercitam as faculdades perceptivas; as lógicas não se manifestam até um período muito mais tardio. Com os fatos recolhidos, com as observações feitas nos primeiros anos da infância, é que o homem raciocina e compara. Assim, na generalidade dos casos, deve-se aplicar aos meninos o método analítico, mostrando os objetos

e dando as definições à medida que se avança. Depois de algum tempo, quando a análise tenha aclarado o caminho, fazer que a síntese se apresente e sejam reunidos, em um todo harmonioso, os elementos que flutuaram dispersos na superfície da mente.

Difícil, todavia, é assinalar uma regra invariável para fixar o método que deve ser empregado no ensino de uma matéria qualquer, porém, como regra geral, o método analítico deve ser usado durante o curso dos estudos primários e o sintético, nos estudos superiores.

Porém, a teoria do ensino aparecerá com maior clareza considerando o método que deve ser empregado no ensino de cada matéria. Ainda que não com a atenção necessária, uma vez que não escrevemos um Manual de Pedagogia, nos ocuparemos especialmente do método que deve ser empregado em cada uma das matérias do programa, estabelecendo primeiro, todavia, os princípios que se deve ter em conta na aplicação no método (*In: LdPi*, pp. 166-169).

Das políticas educacionais: ameaças para o futuro

Que são graves os perigos que ameaçam nosso futuro se continuarmos como agora é uma observação que todos alcançam e que se formula frequentemente, ainda que se aja sempre como se não se acreditasse neles. As ameaças, no entanto, são reais e tanto mais temíveis quanto mais se compreende as que possam interessar aos que se preocupam somente com o que está próximo e as que interessam também àqueles que acompanham a evolução do povo através do tempo e que não queiram que, nem amanhã nem depois, seu país desapareça da face da terra.

Os perigos que nos cercam, que recaem sobre nós como povo independente, referem-se à nacionalidade: os países mais distantes, incluindo igualmente a todos os que falam nosso idioma e com os quais participamos como membros de uma numerosa família, se referem ao idioma, à religião, aos costumes, enfim, a tudo que confere aos povos espanhol e hispano-americanos traços característicos.

Conforme registra a Constituição política que nos rege, a independência da República Oriental foi resultado do acordo entre o Brasil e a República Argentina ao final da guerra de 28. Porque ambos os rivais se reconheceram impotentes para vencer um ao outro é que aceitaram como termo de conciliação, a fundação de uma nacionalidade independente, porém fraca e pequena, mas que servisse para resolver, para apaziguar o conflito, primeiro entre espanhóis e portugueses e depois entre argentinos e brasileiros, que vinha se prolongando por séculos. Ambos cobiçavam o domínio desta margem do Prata: a República Argentina, como meio de dominar absolutamente o grande estuário e seus afluentes; o Brasil, como meio de dividir com seu vizinho o domínio do Prata e de assegurar uma entrada livre para seus vastos territórios no Alto Uruguai. Era, portanto, evidente que a independência efetiva e plena da República Oriental teria a oposição, mais ou menos abertamente, de seus vizinhos e que dependeria quase que exclusivamente dos esforços realizados pelos filhos deste país para alterar as condições originais. Se tivéssemos permanecido em paz e desenvolvido pela educação as forças vivas do país, teríamos consolidado nossa nacionalidade, diminuindo a distância que nos separa, como poder, dos países fronteiriços, rivais entre si. Em vez disso, enquanto o Brasil permaneceu constantemente em paz e tem seguido uma marcha de invejáveis progressos, e enquanto a República Argentina vai se tranquilizando mais e mais e desenvolvendo seu poder, nós temos vivido uma anarquia permanente, brinquedo hoje daqueles, amanhã destes, nos debilitando, empobrecendo, destruindo-nos cada vez mais e, em consequência, tornando nossa nacionalidade cada vez menos viável.

No atual momento, o Brasil, depois de continuados e pacientes esforços, domina por intermédio de seus súditos, que são os proprietários da terra, quase todo o norte da República: em toda essa área, até o idioma nacional quase se perdeu, já que o português

é o que se fala com mais frequência. Disto decorre que em nossas lutas civis tenhamos visto os partidos orientais precisando de líderes brasileiros para colocar em movimento as fortes divisões do Norte da República, formada na realidade, não de orientais, mas de brasileiros, que, ainda que nascidos em nosso território, conservavam o idioma, os costumes e o amor pela pátria de seus pais, também sua, ainda que não nascidos nela, para conservar sua nacionalidade foram batizados nas paróquias brasileiras na fronteira. Nessas condições, havendo um conflito armado entre o Brasil e a República Argentina, teremos forçosamente que tomar parte e o Norte da República será brasileiro de fato, por mais que nos esforcemos para impedir. A conquista pacífica desta zona da República, realizada por meio do capital e do trabalho, vem se operacionalizando há algum tempo sem que nem as autoridades nem o povo oriental tenham sabido como impedi-la.

Por outro lado, as frágeis e pequenas nacionalidades têm que permanecer, para a conservação de sua independência, pelo respeito que inspirem, a partir da legitimidade de seus atos. No estágio atual das sociedades humanas não existem mais que dois modos para que as nações se façam respeitar: um, pela força; o outro, pela consideração que saibam conquistar no mundo pela sua indústria, por sua inteligência, por sua moral. Julgamos que a tendência da era moderna seja reunir ambas as condições em cada nação de maneira que as pequenas nacionalidades vão se fundindo em grandes confederações, capazes de se fazerem respeitar pela força quando a legitimidade dos atos não bastar para assegurar o respeito dos demais. Entretanto, quaisquer que sejam as opiniões que se tenham a esse respeito, ninguém negará que vai contra a razão pensar que se pode ser frágil, turbulento e anárquico e ao mesmo tempo conquistar a simpatia dos fortes, para que ela nos sirva de proteção.

Também não podemos esquecer que no, mínimo, um terço de nossa população é estrangeira. Em consequência, essas pessoas

querem apenas tranquilidade e garantias suficientes de que sua indústria e seu trabalho possam ser exercidos livremente. Haveria algum espírito sério que duvidaria de que esta terça parte da nossa população veria com gosto o desaparecimento de nossa nacionalidade se isto trouxesse o fim da nossa interminável anarquia? E some o desdém das opiniões do núcleo estrangeiro por muitos filhos deste país; são elas que servem principalmente para que as demais nações formem seu juízo a nosso respeito e em relação a nossa nacionalidade. Há ainda mais: “A Inglaterra, a França e a Itália, disse Mr. Daireaux, autorizando os estados sul-americanos a manterem em seus territórios agentes de imigração sem supervisão, não impedindo em nada os empréstimos nos seus mercados financeiros, que são o recurso ordinário de seus governos, são por este ato, partes contratantes de um acordo tácito que obriga a estes estados transoceânicos a responder pela segurança dos indivíduos que, em seu proveito, se separaram da pátria mãe, e a não comprometer em empresas imprudentes os capitais tomados emprestados para o financiamento de obras. A fiel execução desse contrato impõe aos velhos estados que engendraram as novas repúblicas o dever de intervir e impedir conflitos nefastos, por sua influência moral e pela autoridade que sua grandeza material lhes confere”.⁶⁴ Essas ideias que começam a germinar na Europa e que se acentuarão na medida em que aumente o número de indivíduos e de capitais estrangeiros que esteja implicado na sorte dos povos sul-americanos, aumentam os perigos para o futuro da nossa nacionalidade caso persistemos no desastroso caminho que temos seguido desde que nos fizemos independentes.

Contudo, predominam os erros ao tratarmos essa questão e se faz conveniente explicitá-los. Não é raro encontrarmos pessoas que, reconhecendo a veracidade de observações semelhantes a esta que acabamos de formular, acreditam, no entanto, que o desapa-

⁶⁴ REVUE des Deux Mondes, 15 oct. 1875.

recimento da nossa nacionalidade é algo quase impossível; de um lado, porque o tempo já a consagrou suficientemente para torná-la indestrutível e, de outro, porque em relação aos que poderiam nos arrebatá-la, nossa força seria suficiente para podermos defendê-la com êxito. Portanto, longe de aumentá-la, o futuro diminuirá a diferença de poder entre nós e nossos vizinhos.

A primeira afirmação carece absolutamente de fundamentos. Cinquenta anos de uma vida enferma, que, a cada passo que se produziu um feito, longe de servir para fortalecer, tem servido para abrandar o sentimento pátrio, não são o bastante para consagrar uma nação independente. Sem a necessidade de remeter a tempos mais remotos, nos quais se viu desaparecerem, sucessivamente, todas as pequenas nacionalidades que constituíam antes o que hoje são as grandes nações europeias, vimos em nossos dias a Itália se reconstruindo em uma só nação depois que as pequenas nacionalidades italianas haviam se mantido independentes por longos séculos; o mesmo fenômeno se produziu na Alemanha. Por que supor então que seria impossível, baseado no tempo transcorrido, suceder nesses países algo semelhante?

Quanto a crer termos forças suficientes para nos fazermos respeitar por nós mesmos, é necessário estar entre os que imaginam que os orientais são os homens mais valentes da face da terra. Para tornar desnecessárias as apreciações desse tipo, assume-se que com os progressos realizados, especialmente nos últimos tempos, a guerra já não é mais questão de valor, mas de dinheiro e inteligência. As celebríssimas lanças de Ituzaingó de nada serviriam agora com os fuzis Remington e os canhões Krupp.

Por último, não há nada que permita supor que nosso progresso será mais rápido que o de nossos vizinhos. Não oferecemos ao imigrante que chega a nossas praias nem um clima mais agradável, nem um solo mais fértil, nem mais variedades na produção que as que oferecem o Brasil e a República Argentina. Ao

contrário, ambos os países têm em sua ampla extensão maiores benefícios naturais que aqueles que gozamos, a tranquilidade inalterada do Brasil e a maior estabilidade da República Argentina, ou seja, nada que permita acreditar que nosso crescimento será tão rápido quanto o de nossos vizinhos.

Se, pois, continuássemos como até aqui em uma anarquia constante, deve-se supor e esperar que, tanto por interesse próprio, como para satisfazer ambições ainda mal adormecidas, nossos vizinhos, relativamente poderosos, hão de fazer esforços para atentar contra nossa nacionalidade, enquanto que as nações europeias, às quais nos ligamos por estreitas relações comerciais, verão com satisfação, em vez de contrariadas, o desaparecimento de uma nacionalidade enferma que compromete a cada passo a sorte e o bem-estar daqueles seus filhos que vêm à nossa praia ou que mantêm relação conosco.

Quanto aos perigos que nos ameaçam, bem como aos países que falam nosso idioma, não são menos efetivos por serem remotos, nem devem alarmar menos a quem saiba enxergar as relações invariáveis que ligam os efeitos às causas que os produzem. Estas existem, atuando ativamente, e ainda que seus efeitos se produzam com relativa lentidão, nem por isso deixam de ser produzidos e continuarão sendo produzidos enquanto subsistam as causas geradoras. A necessidade de que os povos de fala castelhana saiam do marasmo em que vivem, para evitar que tenham a sorte da Grécia, é tão evidente que quase não é preciso demonstrá-la. Mas, estendendo o olhar para além desse mal existente e do qual nos ocupamos no capítulo XXIX de *La educación del pueblo*, vamos apontar uma grave questão, sem pretender resolvê-la, resistindo, no entanto, ao fazê-lo, contra erros bastante enraizados e elevados à categoria de verdades incontestáveis.

Partindo de bases falsas e formulando afirmações sem fundamento, acreditou-se e se tem acreditado ainda entre nós na perfeita igualdade das raças humanas e, em consequência, na igualdade de aptidões para seguir com o mesmo vigor todas as etapas do pro-

gresso. A falsidade dessa afirmação e dessa doutrina pode ser demonstrada com as cifras sobre os índios. Apesar de sua extensão, acreditamos ser conveniente reproduzir a seguinte observação:

É só por efeito de uma lei geral da natureza, afirma Mr. Simonin,⁶⁵ que os selvagens das campinas se extinguem frente à invasão do homem civilizado. Este, muito frequentemente, não leva a eles nenhum espírito de dominação, de submissão, de crueldade. Não quero inocentar ninguém. A colonização nem sempre se deu de um modo pacífico pelos anglo-americanos: o francês, o espanhol, sobretudo nos primeiros tempos da conquista, não foram mais suaves que aqueles. Pode-se ler o que Charlevoix e outros antigos autores escreveram sobre nossa colonização em torno dos Grandes Lagos e ao longo do São Lourenço e do Mississipi. Quanto ao espanhóis, seus historiadores nos contam o que eles fizeram no México e no Peru; as crueldades que acompanharam a morte de Atahualpa e de Montezuma e o eterno opróbrio do homem protagonizado por Pizarro e Cortés não foram iguados por nenhuma outra raça de colonizadores. Contudo, de certo modo, esses não são mais que atos de selvageria individual, que podem se opor aos dos próprios índios. É necessário buscar em outra parte a causa do desaparecimento gradual dos Peles Vermelhas, e essa causa não pode ser outra senão a luta pela existência, que no mesmo meio faz fatalmente desaparecer a espécie mais fraca frente a mais bem capacitada, a espécie que não trabalha frente aquela que trabalha, enfim, a que tem necessidade de viver em um amplo território frente aquela a qual basta uma extensão reduzida ao mínimo (*In: La legislación escolar*, t. 1⁶⁶, pp.147-155).

A ação do estado e a ação local

O Instituto de Instrução Pública, situado em Montevideu, dita um programa uniforme que deve servir para todas as escolas públicas do estado: aprova os textos que serão empregados nessas escolas, nomeia e destitui os professores. É também a única autoridade que concede título de professor, e nenhuma escola, seja pública ou par-

⁶⁵ *Les derniers Peaux-rouges*. Paris, 1875.

⁶⁶ A partir daqui citaremos como LLE.i p.

ticular, pode se estabelecer na República sem que seu programa seja aprovado pelo Instituto. As Juntas Económico-Administrativas, por sua vez, formulam o orçamento da Instrução Pública e levam ao Ministro de Governo, que o encaminha à Assembleia como parte integrante do Orçamento Geral da Nação.

Pois bem, o programa das escolas públicas, formulado pelo Instituto, responde às exigências de quais escolas? Às de Montevideú, com seus cem mil habitantes, reunidos em uma extensão de oito a dez milhas quadradas, com seus cento e cinquenta milhões de pesos em propriedades territoriais, com seu vasto comércio, com seu progresso em todos os sentidos, com seus gostos refinados, com seus prazeres opulentos, com sua vida relativamente exuberante? Ou às de algumas seções do departamento de Tacuarembó, que têm menos valor que uma quadra de Montevideú, que tem como extensão, cada uma delas, muitas vezes mais que todo o Departamento de Montevideú e como população muitas vezes menos que uma só das ruas da cidade capital; que tem como única indústria e trabalho a criação de gado, cujos gostos conservam ainda o sabor das naturezas primitivas e cujas exigências de cultura são infinitamente menores que as de Montevideú? Notadas essas diferenças, pode-se afirmar, sem risco de errar, que o mesmo programa não servirá para as escolas de Montevideú e de Tacuarembó. Se responder às exigências de Montevideú, será muito amplo para a de Tacuarembó; se, ao contrário, responder às de Tacuarembó, será raquítico para Montevideú; e se, buscando uma conciliação impossível, estabelece apenas um termo médio, obter-se-á como resultado que seja excessivo para aquele e precário para este.

Havendo sacrificado em nome de uma igualdade absurda as conveniências e necessidades dessas duas regiões da República, debilita o interesse do povo pela educação: em Tacuarembó, porque o obriga a elevar-se a uma altura superior a que se pode alcançar atualmente; em Montevideú, porque o forçaria a permanecer em

um nível inferior ao que, na opinião de seus habitantes, deveria se encontrar. Assim, a escola pública, que necessita como condição indispensável de vida e êxito da participação do povo, que envia a ela seus filhos, permanece alheia à comunidade, como mera repartição pública alheia ao progresso e que vive somente ao abrigo das influências oficiais.

Se a adoção de um programa uniforme desnaturaliza a escola pública, dando-lhe uma aparência sempre idêntica, apesar das peculiaridades e das diferenças de cada localidade, a nomeação de professores, feita por uma autoridade central, aumenta em uma proporção enorme as possibilidades de fracasso, e levanta, em geral, uma barreira intransponível com as relações entre a educação pública e os habitantes locais.

Quem ignora exercer poderosíssima influência no desenvolvimento da escola a mais perfeita harmonia entre professores e pais das crianças que são confiadas à sua orientação? Quem ignora que o prestígio e a estabilidade de uma escola dependem, em grande parte, da estima que tenham pelo professor os moradores da região onde se encontra estabelecida a escola? E, para esses habitantes de cada localidade, em que condições se apresenta o professor, nomeado por uma autoridade central, única responsável tanto pela organização geral da escola como pela qualificação do professor?

Suponhamos que em uma das seções internas do Departamento de Salto se trate de organizar uma escola pública. O programa está estabelecido de antemão. Por volta do ano 49, durante o cerco de Montevideu, o Instituto estabeleceu esse programa, devendo este ser o mesmo para todas as escolas públicas do estado, nem mais nem menos, um padrão invariável como o litro ou o metro. Essa escola necessita de um professor, mas com que características? Que possa responder a que necessidades? Que vá lidar com que grupo de crianças e com que tipo de pais? Não há para que sequer indagar sobre isso: o Instituto de Instrução Públi-

ca examinou e concedeu o título de professor do estado aos que dominam as matérias que constituem o programa das escolas primárias, e se elege, ao acaso, o primeiro que se apresenta, o que quer ir. Assim, torna-se indiferente enviá-lo a Salto ou a Canelones: o professor parte, chega e assume o cargo na escola. Não há vínculo algum que o ligue à comunidade onde se encontra a escola e não conhece os alunos aos quais vai ensinar ou os seus pais. Não há ninguém que supervisione seus procedimentos, que o ajude com seus conselhos e sua experiência, que cuide dos equipamentos e da organização da escola, que avalie seu desempenho, inclusive censurando-o quando se procede mal ou se descuida de seus afazeres.

Por outro lado, não há nada que estimule sua atividade, nem que satisfaça sua sede natural de aprovação – comum a todo ser humano – quanto ao cumprimento de todos aqueles deveres que exigem o uso da inteligência e da vontade. O que fará o professor melhorar as condições da escola se a sua inteligência e seus estudos lhe aconselham adotar nova forma de proceder, de modificar-se, se a autoridade de quem depende, a única que poderá estimulá-lo e auxiliá-lo, está longe dele, separada tanto pela distância material quanto pela altura em que se coloca, pela distância a que está de toda particularidade escolar? Não é risível caber ao Instituto de Instrução Pública, em Montevideu, ocupar-se em resolver se deve agregar uma nova seção para organizar melhor os estudos ou se deve iniciar uma aula às nove ou às nove e meia em uma pequena escola rural de alguma das seções do Departamento de Maldonado? Acaso se concebe que a autoridade central se debruce sobre esses detalhes e, ainda que o fizesse, como poderia resolver com critério, em cada caso particular, as mil pequenas dificuldades que se apresentam na organização de toda escola? E, no entanto, é esse aperfeiçoamento dos detalhes, essa adequação precisa de cada escola às necessidades às quais deve responder, que faz seu resultado fértil, justifica sua existência em todas as partes, por mais escassa

que seja a população, e que, dando-lhe vida própria e ativa, possibilita o desenvolvimento da escola que interessa a todos os pais e a toda a comunidade local. E desse amor pela escola local nasce, por uma associação natural de ideias, o zelo geral pela educação, o reconhecimento de suas vantagens, de seus benefícios e de sua importância, bem como a consideração e o respeito pelo professor local, a importância que lhe confere, daí surgindo a consideração, o respeito e a valorização do professorado em geral e de todos aqueles eu se ocupam em educar seus semelhantes, em formar corações e intelectos das crianças.

Essa verdade demonstra, de maneira palpável, a poderosíssima influência exercida em todas as partes por uma escola habilmente organizada e dirigida por um professor inteligente. Assim Pestalozzi, professor suíço, adquirindo primeiro a estima e o respeito da pequena localidade em que havia se estabelecido, conquistou depois toda a Suíça e, de lá, a Europa e o mundo civilizado, que hoje o conhece como um dos mais fervorosos e dos mais distintos apóstolos de uma educação da infância. Muito tempo antes que Pestalozzi publicasse suas obras sobre educação, o seu exemplo, sua escola, já havia exercido uma poderosa influência na Suíça, na Alemanha, na Itália e no resto da Europa. Não pretendemos dizer com isso que todos os professores serão como Pestalozzi, mas que cada escola se constitui em centro do qual partem raios luminosos, cuja intensidade depende do professor e da estima e do respeito que por ele tenham os pais dos alunos aos quais educa.

A nomeação do professor pela autoridade central implica não somente o mal de que este assume o cargo em uma escola sem ter vínculo algum com a localidade onde esta se encontra, mas, o que é mais grave ainda, este professor não se sente responsável por sua conduta perante os pais das crianças, que são os que mais de perto observam seu desempenho e se encontram mais diretamente interessados no cumprimento do dever. Esse professor responde a

uma autoridade central que está distante e que não pode prestar especial atenção a cada escola, o que os pais dos alunos fariam se o professor respondesse a eles. O professor encarrega-se, desse modo, de seu próprio cuidado, não é estimulado nunca, ou muito raramente recebe um estímulo externo. Naturalmente, na maioria dos casos, converte o ensino em uma rotina e faz da escola uma máquina a funcionar sem vida. Eis o efeito que constantemente se produz em todo grupo de homens dedicados a uma indústria ou a um trabalho qualquer quando entregues a si mesmos: a maioria segue o primeiro impulso, abandona-o progressivamente e, por fim, entrega-se aos braços de uma rotina que apresenta todas as características de um mecanismo automático.

Em todas as situações, o homem necessita de estímulos constantes para reagir contra o desânimo que naturalmente acomete a todos na labuta da vida. Ele precisa de ajuda para reanimar seu entusiasmo e sua força, precisa de conselhos para reforçar suas convicções ou para acabar com suas dúvidas e, ainda, de horizontes mais distantes e mais belos, porém acessíveis, que os incitem a realizar novos esforços para alcançá-los. Não há porque supor que os professores, enquanto classe, fujam a essas regras gerais que governam o trabalho de todas as classes de homens. É verdade que em tempos modernos, e em reação ao injustificado descaso com que ainda hoje muitos veem a profissão de professor, alguns tentaram fazer do professor um missionário, um apóstolo dotado de qualidades excepcionais, posto sob sacrifício constante e superior à força da maioria dos homens. Assim, em reação aos que pecavam lentamente por falta, pecou-se exageradamente por excesso. A educação pública, a educação difundida a todos, supondo um grande corpo docente, supõe também características comuns para aqueles que se dedicam ao ofício de mestre. Na realidade, se cada professor deveria reunir as qualidades excepcionais dos apóstolos, deveria ser um missionário da envergadura de São Francisco Xavier. Nesse caso, a

ideia de difundir a todos a educação deveria ser abandonada, por absolutamente irrealizável, já que os apóstolos e os mártires não se contam ao milhares nem por centenas, nem são as escolas normais oficinas fenomenais detentoras do misterioso dom de esculpir no tecido vulgar do homem comum a figura de um apóstolo ou de um mártir. O professorado, com sua missão civilizadora e ampla, não requer, entretanto, outras condições naturais que as que se possa encontrar, e se encontram, na maioria dos seres humanos. O professor, como o advogado, o médico, o engenheiro, forma em seu conjunto uma classe. Toda classe formada entre os homens em geral não tem e nem pode ter, como conjunto, condições superiores que as distinguem da maioria dos homens, cuja inteligência e cujo coração foram cultivados e desenvolvidos pela educação. É diminuir e desnaturalizar a ideia do apostolado e do martírio apoiar e crer que, com certa distinção, pode-se formar uma classe, uma profissão, um ofício de mártires ou de apóstolos. Não há porque supor, então, que exista na maioria dos professores qualidades excepcionais e superiores às mesmas que se encontram na maioria dos profissionais liberais, cujo espírito foi cultivado e cujos sentimentos foram enobrecidos pela educação. Consequentemente, espera-se que os professores abandonados às suas próprias inspirações, sem cuidar que cumpram fielmente seus deveres e sem empregar neles os meios adequados que servem para estimular o entusiasmo dos homens, levem a escola a se abater e a decair de um modo geral. Não se deve atribuir a outra causa a rotina de nossas escolas e a esterilidade intelectual de nossos professores.

Poderíamos assinalar, também, como um dos graves males da centralização administrativa a isonomia salarial dos professores existente entre nós como consequência da determinação da fiel uniformidade estabelecida para todos. Os professores e professoras recebem o mesmo salário em Montevidéu ou em Cerro Largo, em Canelones ou em Tacuarembó, nos grandes

centros ou nas pequenas localidades. Não é necessário, todavia, ter ideias muito avançadas em questões econômicas para compreender que, de fato, a igualdade está nas cifras e não na realidade prática. Efetivamente, se nos grandes centros são maiores as necessidades, se neles é mais caro o custo de vida, pode-se dizer que os professores gozam do mesmo salário porque recebem a mesma quantia? Se as contingências da vida – casa, alimento, vestuário, por exemplo – exigem nos pequenos centros, digamos, 30 pesos mensais e 60 pesos, na Capital, ganhará muito menos o professor nessa área que o daquela. Ganhando 80 pesos sobram ao primeiro 50 pesos por mês e, ao segundo, apenas 20, depois de arcar com suas despesas, de maneira que, na realidade, os professores dos pequenos centros ganham 30 pesos a mais que os da capital.

Esse não é mais que um exemplo para demonstrar concretamente uma verdade incontestável: de qualquer modo que se alterem as proporções, sempre será indiscutível que, fixar um padrão igual sem levar em conta as diferentes exigências de cada localidade, é estabelecer igualdade nas cifras do orçamento, mas uma desigualdade constante, arbitrária e anárquica nas condições de vida dos professores. Notemos, também, que a desigualdade se estabelece fazendo que recebam o mesmo salário homens e mulheres, quando aquele tem mil ocupações que se abrem ao seu campo de atividade, e estas, por imposições da sociedade, e não da natureza, se vêm obrigadas a oscilar entre reduzidos e insuperáveis limites. No entanto, o mais grave mal dessa isonomia na remuneração dos serviços do professor está na impossibilidade de se estimular legitimamente o homem a melhorar sua condição. Para quem aspira seguir a profissão de professor na República, a dificuldade depois de obter o título está em ser nomeado servidor de uma escola qualquer e progredir na carreira. Do primeiro ao último dia em que estiver trabalhando em uma escola, receberá o mesmo salário, ainda que nela tenha ficado por vinte anos. Independentemente de

cumprir fielmente ou não seus deveres, sua remuneração será sempre igual, ao longo de sua permanência no emprego.

É o aplauso da própria consciência – esse altíssimo estímulo que somente opera nas almas superiores – o único que pode induzi-lo a esforçar-se e estudar para obter melhores resultados na escola. Como não pode retroceder, também não pode avançar. O magistério é, entre nós, uma profissão que não tem mais que um objetivo e um emprego: ser professor de uma escola primária, chegar ao topo desde o primeiro passo, realizar todas as aspirações em um só esforço, conquistar o ideal desejado quando apenas se procurou por ele. Não é, no entanto, algo que acalente a alma ou que reflita a sedutora miragem da felicidade. Não abrindo novos caminhos e mais brilhantes horizontes, a profissão de professor, em nosso país, exerce influência letal sobre o espírito dos que a ela se dedicam. Nessas condições, por que estranhar que haja tantos e tantos professores em nossas escolas públicas sem aspirações, sem preocupações? Que desempenham suas funções mecanicamente, fazendo hoje o que fizeram ontem, já que realizar novos esforços para aprender, para progredir, para saber mais e proceder melhor não lhes proporcionará nenhuma satisfação exterior nem melhorará sua condição? Nem sempre que uma administração centralizada se encarrega da direção da instrução pública se produz esse resultado que acabamos de indicar. Ao contrário, na maioria dos países onde existem sistemas semelhantes ao nosso, há na remuneração dos professores uma progressão que estimula os jovens a realizarem esforços para melhorar sua condição. Porém, é de praxe que essa progressão seja arbitrariamente fixada e que, muitas vezes, favoreça, mais que ao verdadeiro mérito, aos que com ou sem mérito possuem boas relações e melhores influências. (*In*: LLE.i., pp. 181-191)

Regras gerais estabelecidas pelo estado

Aceitando o princípio de que, para obter os resultados completamente satisfatórios para a difusão do ensino, é necessário combinar a ação do estado com a iniciativa privada, vejamos quais os limites de uma e de outra, em uma lei que dite para República Oriental do Uruguai os resultados que se deseja obter e quais os elementos e os meios necessários a concretização dessa obra. Mesmo que se tenha de harmonizar as regras gerais estabelecidas pelo estado relativamente à organização geral da educação com as concernentes aos meios para manter essa organização, deixaremos para um capítulo específico o exame dos custos e nos ocuparemos, aqui, da educação e da escola propriamente ditas.

Em primeiro lugar, o estado, por meio da lei, declara a instrução obrigatória e gratuita. Portanto, indica o mínimo de instrução obrigatória e a idade em que se deve adquirir essa instrução.

Não nos deteremos a sustentar aqui a legitimidade do princípio da instrução obrigatória, reproduzindo os argumentos a seu favor que já conduzimos no capítulo IX de *La educación del pueblo*,⁶⁷ nem repetiremos as vantagens da educação gratuita, já que tratamos também dessa questão no capítulo X da referida obra. Estabeleceremos, no entanto, as razões fundamentais que sustentam a tese.

A liberdade do homem, sobretudo do homem em sociedade, não é ilimitada. Desde que se reconheçam certas ações como más, torna-se obrigatório reconhecer que ninguém tem o direito de praticá-las. Assim, a própria liberdade tem como limite a liberdade alheia. Enquanto uma ação não prejudique ninguém, ou prejudique apenas quem a pratica, o indivíduo é livre para fazê-la. Porém, quando causa prejuízo a outros, comete-se um abuso que o poder público deve reprimir, como encarregado de garantir a todos os membros da comunidade o pleno gozo de sua liberdade e de seus

⁶⁷ Vide Varela, J. P. *La educación del pueblo*. Montevideu, 1874.

direitos. Todos que cometem um ato injusto ou prejudicial sucumbem à ação da justiça. O poder público reprime o abuso, já que não o previne.

Esses princípios que servem de base à sociedade são aplicáveis a todos os atos dos homens, inclusive à educação das crianças. Se o estado exige certas condições para o exercício da cidadania, condições que só podem ser adquiridas pela educação, o pai que priva seu filho dessa educação comete um abuso que o poder público deve impedir, em parte para defender os direitos dos menores e, em parte, para salvaguardar a sociedade que é agredida em seus fundamentos com a conservação e a propagação da ignorância. Eis uma fonte de vícios e de crimes que a sociedade se vê obrigada a reprimir e a castigar mediante sacrifícios enormes, os quais seriam quase que totalmente desnecessários se a ignorância não fosse preservada. A ignorância não é um direito, é um abuso, e onde existe abuso o poder público não excede seu direito ao intervir.

Quanto à gratuidade do ensino, desde que alcance a todos, não é mais que uma melhor organização dos gastos que a educação demanda. Uma vez que é o povo quem a paga e o povo quem a recebe, é claro que a educação não é gratuita para ele; e, se assim se chama, é somente significando que a contribuição necessária para o sustento da escola não deve ser arrecadada cobrando de cada aluno uma cota mensal ou anual, o que distribuiria mal o imposto, que pesaria exclusivamente sobre os pais de família. Isso levantaria constantes resistências por parte daqueles que, sem critérios suficientes para apreciar as vantagens e as necessidades da educação, deveriam pagá-la para cumprir a lei. As somas necessárias serão obtidas por meio de uma contribuição direta sobre o valor de propriedade, alcançando a todos, já que a educação, se beneficia principalmente ao que a recebe, beneficia também a sociedade em seu conjunto, posto que ela converte em seres morais e cidadãos úteis os muitos que, sem acesso à educação, teriam seguido o caminho dos vícios.

Enfim, a educação habilita os membros da comunidade a trabalhar com consciência, diminuindo significativamente os males que causam às nações, democraticamente organizadas, a presença na direção dos negócios públicos dos que se conservam na ignorância. Não há, portanto, na realidade, instrução gratuita: existem escolas mantidas pela contribuição de todos, às quais podem frequentar igualmente todas as crianças, sem pagar tutoria alguma. Além disso, a escola gratuita para todas as crianças responde fielmente às exigências da organização democrática: estabelecido um pagamento, será preciso dele isentar o filho do pobre, sendo cada caso decidido pela administração local. Desse modo, estabelece-se, desde os bancos da escola, uma diferença entre os que possuem bens materiais e os que deles carecem, o que mais tarde produzirá desastrosos resultados. Sendo gratuita a escola, todos concorrem a ela com o mesmo direito, estabelecendo assim, para o futuro, o fundamento sólido e indestrutível do sentimento democrático.

O estabelecimento de uma instrução obrigatória supõe a fixação de um limite de instrução, já que não se pode deixar a critério de cada comissão local o grau de instrução que o estado exige. Naturalmente, esse mínimo de instrução tem que ser variável, segundo o grau de cultura de cada povo e as exigências de cada época. Nossos constituintes acreditaram dever fixá-lo, no ano 30, simplesmente na leitura e na escrita, já que a fixação de um mínimo de instrução, moralmente obrigatória, é o que importa ao artigo constitucional que suspende a cidadania de quem não sabe ler e escrever. Simples meios para a aquisição do saber, a leitura e a escrita são, sem dúvida, meios indispensáveis ao conhecimento, cuja posse ou carência é facilmente constatada a qualquer momento. Isso explica porque a nossa Constituição se limitou a essas duas matérias, como se limitam a maioria das constituições dos povos civilizados, os conhecimentos indispensáveis para o exercício da cidadania. Todavia, em se tratando de organizar um sistema de educação comum, parece natural estender

o número de matérias que devem ser obrigatórias, pelo menos até aquelas que são indispensáveis para dar ao homem o controle consciente de sua própria personalidade física e moral. Por isso, nós estabelecemos como mínimo para a instrução obrigatória as seguintes matérias (Art. 57):

Leitura – escrita – ortografia – composição – aritmética – princípios gerais de moral e religião natural – elementos de história nacional e de constituição da República – elementos de fisiologia e higiene – exercícios físicos ou ginástica de salão.

A leitura, a escrita e a aritmética podem ser chamadas de instrução de direito natural, na feliz expressão de Madame Necker de Saussure, que afirma em sua célebre obra⁶⁸: “Há um primeiro grau de instrução que é de direito natural de todo ser e do qual não é permitido privar nenhuma criança. Para um cristão não poder ler essa lei divina que crê não poder violar sem por em perigo sua saúde; para um homem sujeito a ser conduzido aos tribunais não saber ler as leis humanas que podem condená-lo à morte; para quem dá ou recebe obrigações não se encontrar em condição de fixá-las por meio da escrita; para quem subsiste do seu salário não ser capaz de calcular o que tem direito de reclamar; tudo isso é ignorar as condições a que está vinculada a existência, é encontrar-se privado dos meios de preenchê-la”.

[...]

O estabelecimento da instrução obrigatória traz, naturalmente, como consequência, a fixação de um mínimo de instrução e este exige, por sua vez, que se determine a idade em que esse mínimo de instrução deve ser adquirido. De outro modo, deixaria uma porta aberta constantemente ao abuso da ignorância ou do proceder mal intencionado, já que a obrigação imposta pelo estado seria efêmera, posto que poder-se-ia sempre se esquivar de seu

⁶⁸ Saussure, M. N. de. *L'Education progressive*.

cumprimento, declarando que se tinha a intenção de cumprir mais tarde com ela. Estabelecemos, portanto, a idade de 5 a 15 anos para que as autoridades escolares encarregadas façam cumprir a obrigação imposta pela lei. É fácil compreender que a aprendizagem de um número reduzido de matérias declaradas obrigatórias está longe de absorver o extenso período de dez anos que estabelecemos como idade escolar; e que a obrigação imposta às crianças de receber instrução termina quando tenham adquirido as matérias estabelecidas pelo poder público. Não resta para os pais mais que o dever moral, que falará mais ou menos alto e com mais ou menos vigor ao espírito dos indivíduos e das comunidades, segundo o grau de iluminação e de cultura que tenham alcançado.

Correspondente à obrigação imposta aos pais e aos tutores ou guardiões das crianças de fazê-los aprender, ao menos, o mínimo da instrução estabelecida pelo estado, é a obrigação de cada comunidade de estabelecer e manter a escola que, ao menos, ofereça a todas as crianças que o solicitem esse mínimo de instrução. Que seja também o estado quem fixe o sistema geral de organização escolar e estabeleça certas limitações quanto à nomeação de professores. Desse modo, cada comunidade pode estender livremente o programa de estudos e, se tiver os meios e julgar conveniente, pode fundar escolas de graus superiores às estritamente primárias. Entretanto, essa permissão só se torna efetiva após serem satisfeitas todas as exigências de ensino primário, ou seja, depois de atendido o mínimo de instrução imposto pelo estado.

De outra forma, se o estado não estabelecesse essa limitação no direito de cada comunidade, poderia ocorrer – e ocorreria – que se estenderia e se aperfeiçoaria o estudo para algumas das crianças, enquanto se deixaria as demais sem escola onde pudessem adquirir gratuitamente a instrução primária. E, assim como se estabelece para cada localidade a obrigação de sustentar, pelo menos, a escola primária de primeiro grau, se estabelece também

o mínimo de tempo em que a escola deve permanecer aberta durante cada ano e como devem graduar-se as escolas quando estendam o programa de estudos.

O direito de impor contribuições para o sustento das instituições de interesse comum reside originalmente na maioria dos habitantes do estado, que o exercem delegando-a por meio de seus representantes. Portanto, quando se autorizam maiorias parciais de cada localidade a impor contribuições para a manutenção da educação, o estado lhes confere um poder que não lhes pertence, que pertence ao próprio estado. Trata-se, pois, de uma concessão que o poder público faz e toda concessão pode ser feita com determinadas limitações. As que o estado estabelece, neste caso, são que as escolas primárias se graduem para sua melhor organização e que os colégios ou escolas de ensino secundário somente possam se estabelecer por votação, não da maioria do distrito, mas da maioria do departamento. Na realidade, a maioria de um distrito qualquer não teria condições para impor a todo o distrito uma contribuição para o sustento da escola; é justo, então, já que se concede tão vasto poder às maiorias locais, que se estabeleçam certas limitações no seu exercício e essas limitações devem ter por objetivo que não se imponham contribuições para o sustento de escola que devam servir a todos.

Pela sua própria natureza, o ensino secundário nunca será popular. Qualquer que seja o nível a que se elevem os conhecimentos gerais, chamar-se-á sempre ensino secundário aquela instrução que nem todos possuem. Então, o direito de impor contribuições para o sustento da escola se confere as maiorias locais com estas limitações: 1º Que se mantenha a escola de primeiro grau, de modo que todas as crianças possam adquirir a instrução obrigatória; 2º Em estendendo o programa, se graduem as escolas primária dividindo-as, para sua melhor direção, em escolas primárias, escolas de gramática e escolas primárias superiores, ou escolas primárias de primeiro,

segundo e terceiro grau; 3º Que o estabelecimento de escolas ou de colégios de ensino secundário seja facultada à maioria do departamento e, para o sustento do colégio, a maioria local só podem impor contribuições depois que a maioria departamental o tenha decidido. A nosso ver, não há nessas limitações o ataque a nenhum direito, mas a evidente conveniência para que haja melhor arranjo e melhor distribuição da educação pública.

Estabelecida a escola, fixado o mínimo de tempo que deve permanecer aberta durante cada ano e o mínimo de instrução que se pode nela ministrar, resta a nomeação do professor. Isso cabe à autoridade local, com a restrição de não poder empregar professores que não tenham o respectivo título, estando a cargo da Comissão Nacional e das comissões departamentais o cuidado de conferir esses títulos, depois de fazer passar os aspirantes ao cargo por um exame prévio. Tendo explicitado, no capítulo anterior, os mais graves inconvenientes que apresentam a nomeação pela autoridade central, não há porque repetir aqui as razões que desaconselham esse procedimento. Igualmente grave seria também deixar a cargo das Comissões de distrito a designação do responsável pela escola, sem colocar limitação alguma no exercício dessa competência.

A análise dos conhecimentos do aspirante a professor exige certa preparação especial, determinados conhecimentos pedagógicos, o que não é sensato supor possam ser encontrados comumente nas Comissões de distrito. Desse modo, o título, outorgado por autoridade competente para julgar, serve para certificar que quem o possui detém os conhecimentos e condições necessários para ser professor. A Comissão Nacional e as comissões departamentais chegam até esta certificação, mas a designação do professor que deve dirigir a escola é decisão soberana da autoridade local, que elege o que melhor responde a suas exigências, aspirações e recursos.

Resta, por último, uma limitação sem importância para ela, imposta sobre a soberania das comunidades. Toda escola é aberta aos inspetores, e todo professor, comissão de distrito e autoridade de educação tem obrigação de transmitir os dados necessários para que se conheça o estado verdadeiro da educação, tanto na República como em cada localidade (In., LLE,i., pp.199-203; pp. 213-217).

Da ação e da iniciativa local

Observando como se organizam e se mantêm as escolas públicas, é fácil compreender porque o povo as vê com indiferença e pouco se importa com seu estado. Em primeiro lugar, a escola pública, em suas atuais condições, serve apenas às classes pobres da sociedade. Seu programa, suas condições e seus recursos são bastante precários para que possam satisfazer às aspirações naturais das classes abastadas; estas educam seus filhos na escola privada, pagando caro para receber uma educação muito deficiente, ainda que superior à das escolas públicas. Assim, estabelece-se um antagonismo e uma separação muito prejudicial entre as escolas privadas e as públicas. Para as escolas públicas devem ir apenas os filhos de quem não pode pagar a tutoria de seus filhos na escola privada; são escolas que não poderiam receber os filhos das classes ricas sem desonrá-las, já que enviar os filhos para a escola pública é quase como fazer uma declaração de pobreza ou de indesculpável indiferença pela educação de sua prole. Como resultado, a escola pública é considerada uma instituição de caridade, boa para os pobres e nada mais.

Por que as classes mais abastadas – que, em geral, são as mais cultas e as que mais poderiam realizar esforços em favor da educação – se esforçariam em melhorar as condições da escola pública se a ela não mandam e nem mandarão seus filhos? Não empregam já grandes quantias na educação que lhes oferecem as escolas privadas? Por que haveriam de empregar mais recursos no sustento da escola pública?

Por isso, as classes ricas não têm mais estímulo que o da filantropia para contribuir para a melhoria das escolas públicas: doa-se a estas como se doa para asilos de órfãos ou para hospitais, em nome da caridade, da ajuda que se deve dar aos miseráveis, mas sem que ninguém imagine que seus filhos irão à escola pública, como não irão ao orfanato, nem ao hospital. Conclusão: falta às classes ricas o grande estímulo, o mais poderoso, o que atua mais ativamente sobre os homens em geral – o interesse próprio.

Por outro lado, por que as classes pobres que enviam seus filhos à escola pública se esforçariam por melhorá-la? Quando um homem pobre aprecia o bastante os benefícios da educação para fazer sacrifícios em favor da que devem receber seus filhos, em vez de esforçar-se para que se melhore a escola pública, manda-os para a escola privada e paga por isso, seguindo o exemplo dado pelos que, por sua posição e riqueza, se encontram no alto da sociedade. Esse descaso com que se olha para a escola pública chega até às autoridades responsáveis pelo setor: sabe-se, sem que haja necessidade de averiguar, que todos os membros da Junta Econômico-Administrativa de Montevideu, bem como os membros do Instituto de Instrução Pública, não mandam seus filhos para a escola do estado, mesmo sendo integrantes dos órgãos encarregados de organizá-las e administrá-las. São, pois, elas mesmas, as corporações que dirigem o ensino e julgam o nível em que se encontram as escolas públicas, que dão o exemplo do que devem fazer as classes abastadas. Por outro lado, quem ignora ser, entre nós, assunto de todos os dias andar barganhando a instrução, sobretudo a boa instrução para as crianças, para economizar alguns centavos ou pesos? Sendo barato, que importa que o texto seja ruim? Que importa ser a casa pequena se o aluguel é reduzido? Que importa que todas as crianças pequenas, as infelizes criaturas de cinco a oito anos, não façam nada mais na escola do que sofrer o terrível tormento de permanecer de quatro a seis horas por dia,

imóveis, sobre um banco duro, com os pés balançando, sem apoio, repetindo com atrofiante monotonia o ABC? Que importa se, assim, são economizados alguns professores e alguns pesos ao final do ano? Em suas condições atuais, está morta a escola pública. Ela é hoje a escola dos pobres e não terá vida enquanto não for a escola comum, a escola de todos.⁶⁹

Esse é o primeiro mal resultante da organização que tem hoje a nossa educação pública. O segundo é se dispersarem forças que, reunidas, seriam poderosas, mas que na dispersão se esterilizam. Se se reunissem na República, e principalmente em Montevideú, as somas que o estado separa para a educação e as do povo, haveria até como satisfazer todas as necessidades da educação primária, educando muito mais e muito melhor. Superando a divisão hoje existente entre pobres escolas públicas e escolas particulares, pela combinação de esforços dos indivíduos e do estado, poder-se-ia ter boas escolas comuns que oferecessem instrução a todas as crianças.

A esse propósito responde o sistema de educação comum que estamos comentando. A escola, administrada e organizada pela comissão do distrito, é mantida pelas contribuições que pagam todos os proprietários do distrito e que são especialmente destinadas à educação. Cada um sabe, então, o que paga ao ano para o sustento da educação e sabem que seus filhos têm direito a participar dessa educação custeada por todos. É de se acreditar, portanto, que o interesse pessoal induza os pais a eleger pessoas capazes para a comissão de distrito, com intenção de que a escola se organize o bastante para que seus filhos possam frequentá-la e não se desperdicem as somas pagas pelos proprietários. Ao contrário do

⁶⁹ A intensidade da crise econômica fez com que diminuísse a exatidão destas observações, posto que é indiscutível que as classes ricas começam agora a enviar seus filhos para a escola pública, no entanto, julgamos isto mais aparente que real já que não resulta do convencimento de que é necessário melhorar a escola pública, mas do fato que essa é gratuita, e, nas condições atuais todos pensam em economizar e querem fazê-lo. Isso não implica, porém, que as condições gerais da escola pública sejam as que indicamos anteriormente.

que acontece agora, o interesse próprio aconselhará cada pai de família – especialmente aos membros das classes abastadas, que, afinal, serão os que arcarão com os maiores encargos para o financiamento da educação, que faça todos os esforços ao seu alcance para melhorar a escola comum. Se persistissem, como agora, em enviar seus filhos para a escola privada, isso não os isentaria de pagar sua parte correspondente à contribuição escolar, notando-se que, para a maioria dos homens, é diferente pagar algo a mais em seus impostos gerais devidos ao estado, como a parte que se destina a educação, de pagar uma cota determinada especialmente destinada às escolas. Cada contribuinte se sentirá fraudado se, por causa da deficiência da educação, não quiser ou não puder mandar seus filhos para a escola pública; cada um dirá a si mesmo “pagamos para ter boas escolas” e, como terá sempre o remédio à mão, não é de estranhar que o abandono que puderam produzir se perpetue.

O mais elevado dos motivos que podem induzir os homens a agir não é, seguramente, o interesse pessoal, mas, sem dúvida alguma, ele é um dos que atuam com mais vigor e energia na maioria dos seres humanos. A maioria não se sente fraudada, ainda que na verdade o seja, quando se aumentam as contribuições porque uma parte delas se destina à educação e se recebe essa educação, que é a causa do aumento do imposto. Quem se recorda, ao pagar seus impostos, que uma parte deles é para manter as escolas públicas e a quem ocorreria dizer que essas escolas não correspondem ao que cada um tem direito a esperar delas em relação ao que dá para seu sustento? A verdade é que, para a maioria, a parte destinada à educação se confunde e se perde no conjunto da arrecadação nacional. Muito diferente do que ocorre, por exemplo, com o pagamento do imposto de iluminação e segurança: não faz muito tempo, quando se suprimiram os vigilantes, vimos o povo se opondo ao pagamento desse imposto. O mesmo ocorre com a iluminação e o mesmo ocorreria com o imposto da educação; cada um, ao pagá-lo, se esforçaria para que fosse bem empregado.

Além do mais, e é este talvez o mais importante, a nomeação da comissão de distrito, a formação do censo escolar, o pagamento das contribuições, os estímulos dos inspetores, tudo contribui para manter vivo no povo o zelo pela educação, a fazer que se ocupe dela e, em consequência, se preocupe em melhorá-la e difundi-la. Se quisermos que uma instituição popular qualquer esmoreça e morra basta que a rodeemos de silêncio, fazer que não se fale nem se lembre dela. Ao contrário, se quisermos que as instituições populares tenham vida própria, ativa e vigorosa, faça-se com que o povo se ocupe constantemente delas, que sejam tema das conversas diárias e das preocupações de todos os momentos.

Em princípio, a obrigação imposta pelo estado a cada distrito de nomear uma comissão, de formar o censo escolar, de organizar e de manter as escolas necessárias servirá para estimular a atenção adormecida do povo em favor da educação. Depois, o convencimento próprio de cada um continuará a obra, dando-lhe maiores proporções. Para compreender isso mais facilmente, basta lembrar que hoje não há em toda a Nação mais de cem ou duzentas pessoas que se preocupem com algo relativo à educação pública, excluindo-se naturalmente desse número os professores da escola pública. São poucas as corporações que, por determinação legal, devem se ocupar e se ocupam dessa matéria. São poucos, também, os amigos da educação popular que a ela dedicam algo mais que mero amor platônico. Ora, em se organizando o sistema de educação comum do qual tratamos, haveria na República três ou quatro mil pessoas diretamente ocupadas e interessadas na difusão e na melhora da educação do povo. Se algo já foi feito com os escassos elementos atuais, o que não se faria com esse poderoso exército, tão mais poderoso quanto mais se encontrar distribuído em todo país, em contato direto com os pais de família e com os financiadores da escola? Um só distrito em cada seção que organize bem a escola faria em pouco tempo que a seção inteira seguisse seu exemplo. Nessas condições, é

incalculável a influência que pode exercer uma só escola bem estabelecida e uma só comissão de distrito hábil, empenhada e inteligente. Não mudariam radicalmente as condições da escola pública, desde que todas as crianças, pobres e ricas, a frequentassem? Ao invés de olhá-la com indiferença, as classes mais inteligentes e mais ricas fariam esforços para elevá-la a um ponto no qual pudesse corresponder às aspirações relativas à educação de seus filhos e se preocupariam seriamente em melhorar suas condições, em vez de deixá-la abandonada. Em lugar de baixar a escola pública ao nível que hoje apresenta, servindo apenas aos filhos dos pobres, a educação comum a elevaria, no mínimo, até o nível da que agora serve às classes ricas. Estas em nada perderiam e aquelas ganhariam imensamente (*in*: LLE.ii., pp. 29-35).

Pensando em um sistema de educação comum para todos

Antes de dar por encerrada esta segunda parte de nosso livro e apresentarmos nosso projeto de lei, acompanhado de vários artigos e de alguns comentários que avaliamos convenientes para demonstrar a aplicabilidade da lei, parece-nos não ser demais apresentar um quadro resumido do modo como se desenvolverá e funcionará o sistema de educação comum que propomos para a República. Em vez da ordem que naturalmente devemos seguir para formular o projeto de lei, começando pela Comissão Nacional de Educação, seguiremos a ordem inversa e começaremos pela fonte, ou seja, pelas comissões de distrito.

Não é possível estabelecer de antemão qual será o número de distritos escolares em que se dividirá a República, porque falta um censo que nos permita conhecer em detalhes a população de cada localidade. Ademais, a população de cada distrito não é fixa, podendo variar entre um mínimo e um máximo estabelecido por lei. Pode-se calcular, porém, que o número de distritos estaria entre setecentos e novecentos para toda a República⁷⁰.

Total de seções escolares em toda República	138
Seções formadas por cidades, vilas ou povoados de maior ou menor importância	52
Seções rurais	86

Os departamentos escolares serão os mesmos em que se encontra dividida a República.

Cada distrito terá uma comissão de três membros, por três anos, renovável, eleita pela maioria de votos de todos os eleitores do distrito. Essa comissão dirigirá a escola e tudo o que for relativo aos negócios escolares do distrito, nomeará o secretário e o tesoureiro do distrito, o comissário do censo escolar e o arrecadador das contribuições escolares do distrito. Essas diversas funções podem estar reunidas em uma mesma pessoa. O comissário do censo escolar faz o levantamento de todas as crianças entre 5 e 15 anos do distrito, nos primeiros vinte dias do mês de novembro de cada ano, informando seu resultado em 25 de novembro ao inspetor seccional e à comissão do distrito. Esta fixa a cota a ser paga pelo contribuinte e que será cobrada pelo arrecadador nos dez primeiros dias de dezembro. O tesoureiro do distrito informa o resultado em 2 de janeiro ao tesoureiro departamental; este informa, em 10 de janeiro, ao tesoureiro nacional o resultado das contribuições correspondentes a cada seção e distrito do departamento: o tesoureiro nacional faz o resumo de todos os departamentos e informa, em 30 de janeiro, ao inspetor nacional de educação, que imediatamente paga a cada departamento, seção ou distrito, a parte da arrecadação do estado que lhes cabe, de valor igual à levantada em cada distrito. O ano escolar começa em 1º de dezembro e termina em 30 de novembro do ano subsequente, de modo que

⁷⁰ O autor demonstra os dados com o número de escolas nos vários departamentos do país, com base no orçamento de gasto de 1876, embora ressalve que não seja possível falar com precisão sobre o tema.

as Comissões de distrito, conhecendo o censo do ano que se inicia, conhecem, pelo menos, o mínimo da Contribuição e podem ajustar aos gastos.

Uma série de relatórios serve de base ao relatório anual apresentado ao Legislativo pelo inspetor nacional de educação. O diretor de cada escola passa em 20 de novembro ao Inspetor Seccional um relatório sobre o estado da escola ao final do ano que acaba de transcorrer. Na mesma data, a comissão do distrito passa ao Inspetor Seccional um relatório sobre as escolas do distrito e sobre despesas e receitas da educação no ano que termina. O Inspetor Seccional faz um resumo de todos os distritos da sua seção e passa, em 28 de novembro, um relatório duplicado ao inspetor departamental e ao Inspetor Nacional, relatório que compreende também a parte referente aos estabelecimentos de educação privados da seção. O inspetor departamental faz um resumo de todo o departamento e, nos primeiros dez dias de dezembro, envia um relatório ao inspetor nacional de educação. Este, por fim, faz o resumo de todos os departamentos e, em 18 de fevereiro, apresenta ao Legislativo um relatório detalhado sobre o estado da educação na República e sobre despesas e receitas durante o ano escolar. Esse relatório é impresso em forma de livro e distribuído para todas as Comissões de distrito, bibliotecas nacionais de todas as Repúblicas sul-americanas e pessoas a quem se julgue conveniente enviá-lo.

Depois da comissão de distrito, que se ocupa de todos os assuntos de educação no respectivo distrito, está a comissão departamental, composta de um membro da Junta Económico-Administrativa do Departamento, do inspetor departamental e de três cidadãos nomeados pela Junta. Essa comissão dirige e administra os colégios públicos, ou escolas de ensino secundário, e concede títulos de professor, válidos no departamento. Por último, está a Comissão Nacional de Educação, que dirige e administra a Escola Normal, adota os textos que vão vigorar nas escolas públi-

cas, elabora a lista de livros entre os que serão escolhidos para servir às bibliotecas escolares e públicas do distrito e concede título de professor, válido em toda a República. Assim, na administração dos negócios escolares tudo parte das extremidades para reunir-se ao centro.

Na inspeção, depois da que exercem as comissões de distrito, estão os inspetores seccionais, os quais inspecionam as escolas da seção, velam pelo cumprimento da lei de educação comum, reportam-se ao inspetor nacional de educação, cobram as contribuições, quando a comissão de distrito não o faz na época estabelecida por lei, e alertam a comissão departamental para que nomeie os membros das comissões de distrito, quando os eleitores não o nomeiam no prazo estipulado pela lei. A seguir, está o inspetor departamental, que visita todas as escolas do departamento, observa o cumprimento da lei, convoca e preside convenções de professores e faz que se levantem as contribuições de distrito, no caso de nem a comissão de distrito nem o inspetor seccional o terem feito no prazo estipulado pela lei. Por último, está o inspetor nacional, que recebe os relatórios de todas as autoridades inferiores, viaja por, pelo menos, dois meses durante o ano, visitando escolas e professores e estimulando o zelo do povo. Ele apresenta seus relatórios ao Legislativo, formando de todos os relatórios parciais um resumo que permita conhecer e apreciar o estado da educação em toda a República e em cada localidade. É por meio desse relatório que se vê e se pode julgar o conjunto e a maneira como o sistema tem se desenvolvido. Os detalhes se apresentam em resposta às exigências e às necessidades de cada comunidade e, ainda que isoladamente considerados pareçam às vezes contrários uns aos outros, formam reunidos essa fecunda e admirável harmonia de conjunto.

0 Projeto de Lei da Educação Comum

Dos departamentos, seções e distritos

Art. 51. – Cada um dos departamentos da República formará um departamento escolar.

Art. 52. – Cada cidade, vila ou povoado da República formará uma só seção escolar e, em campanha, cada seção policial formará uma seção escolar.

Art. 53. – Os distritos escolares formar-se-ão do seguinte modo: Na cidade de Montevideu, formará um distrito escolar toda área de terreno onde se encontrem compreendidos não menos que 2.000 e não mais que 4.000 habitantes.

Na cidade de Paysandu, formará um distrito escolar toda área de terreno onde se encontrem compreendidos não menos que 1.000 e não mais que 2.000 habitantes.

Em todas as outras cidades, vilas e povoados da República formará um distrito escolar toda área de terreno onde se encontrem compreendidos não menos que 500 e não mais que 1.000 habitantes.

Nas seções de campanha, formará um distrito escolar toda área de terreno onde se encontrem compreendidos não menos que 300 e não mais que 500 habitantes.

Quando o aumento da população fizer necessária a divisão de um distrito já estabelecido, dois dos eleitores do distrito poderão solicitar essa divisão à comissão departamental de educação, que deverá manifestar-se quanto à petição, fixando os limites do novo distrito e ordenando se proceda conforme o artigo 37. As propriedades e os valores escolares do distrito se dividirão proporcionalmente ao número de crianças de 5 a 15 anos, entre os distritos que se formam do antigo distrito e pelas obrigações pendentes contraídas por este serão responsáveis todos os novos distritos, como se a subdivisão não tivesse sido feita.

Art. 54. – Todos os distritos escolares estão obrigados a fundar e a manter as escolas necessárias para que recebam, no mí-

nimo a instrução obrigatória declarada pelo artigo 57, todas as crianças de 5 a 15 anos que residam no distrito.

Art. 55. – As escolas deverão funcionar nos distritos rurais no mínimo quatro meses por ano e, nas cidades, vilas ou povoados, por pelo menos seis meses por ano.

Art. 56. – Não poderão empregar-se na escola pública professores que não tenham o respectivo título, seja do estado ou do departamento, e em hipótese alguma, empregar-se-á o professor em grau acima do correspondente ao seu título.

Art. 57. – Em todas as escolas públicas, as aulas se darão no idioma nacional e compreenderão, pelo menos, um curso completo em leitura, escrita, ortografia, composição, aritmética, princípios gerais de moral e religião natural, elementos de história nacional, constituição da República, fisiologia e higiene e exercícios físicos ou ginástica de salão.

Art. 58. – As somissões de distrito poderão ampliar livremente o programa das escolas públicas, desde que não se descuidem ou excluam as matérias estabelecidas no artigo anterior.

Art. 59. – É facultativo à comissão do distrito estabelecer na escola ou escolas do distrito o ensino da Religião Católica Apostólica Romana ou do catecismo católico, de acordo com as seguintes disposições:

Que o ensino religioso não diminua ou faça descuidar das matérias estabelecidas no artigo 57;

Que somente possa ser dado fora do horário de aula, antes do início ou depois do término das atividades regulares da escola, no caso de qualquer dos pais das crianças, sujeitos à obrigação escolar, residentes no distrito, requerer por escrito à comissão de distrito que o ensino da Religião Católica Apostólica Romana ou do catecismo católico seja excluído da escola;

Que não poderá se obrigar a qualquer aluno que assista ao ensino da Religião Católica Apostólica Romana ou do catecismo

católico contra a vontade ou sem o consentimento de seus pais, tutores ou guardiões;

Em não cumprindo a comissão do distrito as disposições anteriores, os pais que tiverem solicitado a suspensão do ensino da Religião Católica Apostólica Romana ou do catecismo católico poderão apelar para o inspetor seccional de educação e este deverá compeli-lo a fazê-lo. No caso de tampouco serem atendidos pelo inspetor seccional de educação, poderão apelar, encaminhando as justificativas ao inspetor departamental de educação, que exigirá do inspetor seccional de educação e da comissão do distrito que se faça cumprir o disposto nesta lei. No caso de também não ser atendida sua petição ao inspetor departamental de educação, poderão apelar para o inspetor nacional de educação, que deverá ordenar ao Inspetor departamental, ao inspetor seccional e à comissão do distrito que se cumpra o disposto estabelecido na lei. A falta do cumprimento dessa determinação por parte do inspetor nacional de Educação justifica sua destituição pela Assembleia Nacional, perante a qual pode apelar em definitivo o pai cujos direitos não foram reconhecidos.

Art. 60. – Com o objetivo de proteger a saúde das crianças, fica expressamente proibido manter nas escolas por mais de quatro horas por dia, excluindo o descanso, as crianças menores de oito anos; nenhuma escola deverá estender-se por mais de seis horas por dia, excluindo o descanso em um intervalo razoável de tempo.

Dos alunos

Art. 61. – 1º. A escola pública será gratuita em todos os seus graus;

Serão admitidos nela todos os meninos e meninas residentes no distrito, que tenham entre 5 e 15 anos de idade, salvo as exceções estabelecidas pelo artigo 66.

Nos distritos nos quais existam jardins de infância, as comissões de distrito poderão fixar até a idade de sete anos para a admissão das crianças na escola primária, mas, neste caso, sem prejuízo da admissão das de menor idade, serão admitidas no jardim da infância todas as crianças que tenham de 5 a 7 anos de idade.

Art. 62. – É obrigatório para todos os meninos e meninas de cinco a quinze anos de idade o aprendizado, ao menos, das matérias estabelecidas no artigo 57.

Art. 63. – Os meninos e meninas que não frequentem as escolas públicas poderão aprender essas matérias em escolas particulares, em sua casa, ou do modo que seus pais, tutores ou guardiões julguem mais conveniente; porém, todos os meninos e meninas que não frequentem as escolas públicas deverão submeter-se a um exame anual, a ser realizado pela comissão de distrito em época e local designados por esta.

Art. 64. – Os pais, tutores ou guardiões de crianças em idade escolar que não sigam a orientação obrigatória estabelecida por esta lei sofrerão multa de 2 a 20 pesos pela primeira vez e, em caso de reincidência, serão suspensos por dois anos do uso de seus direitos políticos, se forem cidadãos, e pagarão multa de 20 a 100 pesos se forem estrangeiros, mulheres ou natural do país com a cidadania perdida ou suspensa. A comissão de distrito, integrada por dois habitantes de outro distrito nomeados pelo inspetor seccional de educação, resolverá os casos que se apresentarem e aplicará as multas, prestando imediatamente contas, em cada caso, à comissão departamental de educação, para a qual poderá apelar o pai, tutor ou guardião que tenha sido condenado. O veredicto da comissão departamental de educação será definitivo.

Art. 65. – A comissão de distrito poderá suspender temporariamente da escola pública meninos e meninas que, por má conduta acintosa, se façam merecedores dessa pena.

Art. 66. – Não serão admitidos na escola pública os meninos e meninas que tenham enfermidades contagiosas ou repugnantes, a critério da comissão de distrito, nem os que não tenham sido vacinados nos distritos ou seções onde se administre gratuitamente a vacina.

Art. 67. – Os pais, tutores ou guardiões são responsáveis perante a comissão de distrito pelos prejuízos causados por seus filhos ou alunos à escola, destruindo, rompendo, cortando ou injuriando, de qualquer modo, voluntariamente, o prédio, equipamento ou qualquer propriedade escolar.

Dos professores

Art. 68. – Cada professor empregado em qualquer escola pública deva enviar relatório anual ao inspetor seccional de educação, em 20 de novembro de cada ano, conforme prescrito nos modelos que lhes serão enviados pelo inspetor nacional de Educação; sempre que o secretário do distrito o solicite, deverá enviar-lhe uma cópia desse relatório.

Art. 69. – Todo professor que conclua qualquer período escolar, antes da data designada no artigo anterior, deverá remeter ao inspetor seccional de educação relatório que compreenda o tempo de duração do período; todo professor que envie o relatório anual, em 20 de novembro, deverá incluir os dados correspondentes a todo ano escolar, ainda que outro professor tenha passado anteriormente relatórios parciais.

Art. 70. – Nenhum inspetor departamental de educação, inspetor seccional de educação ou comissão de distrito dará ordem de pagamento ou referendará a ordem correspondente ao último mês de salário de um professor qualquer, a menos que tenham sido elaborados os relatórios requeridos pelo artigo 68 e 69.

Art. 71. – Cada professor deverá produzir registro escolar conforme o estabelecido pelo inspetor nacional de educação; ne-

nhum inspetor seccional de educação poderá expedir ordem de pagamento correspondente ao último mês de salário de um professor ao final do período ou do ano escolar sem que tenha recebido certificado do secretário de distrito de que recebeu devidamente o registro escolar ou que, ao menos, o inspetor seccional de educação o tenha constatado por inspeção própria.

Art. 72. – Nenhum professor terá direito a cobrar o salário ou qualquer retribuição dos dinheiros escolares a menos que tenha sido empregado pela maioria da comissão autorizada para nomeá-lo ou, ainda, que tenha título legal do estado ou do departamento em que se empregue.

Art. 73. – Em caso de destituição de um professor por incapacidade, incompetência ou violação das regras, antes da conclusão de um contrato por escrito que tenha sido firmado entre ele e a comissão de distrito, o professor terá o direito de apelar ao inspetor seccional de educação e, se este decidir que a remoção foi feita sem causa legítima, o professor destituído voltará à escola e continuará até o termino do seu contrato.

Art. 74. – Qualquer professor que tenha retido seu salário, em virtude das disposições desta lei, poderá apelar ao inspetor nacional de educação, cuja decisão será final.

Art. 75. – É dever de todos os professores buscar imprimir profundamente no espírito e no coração dos seus discípulos os princípios e os sentimentos de moralidade, justiça, verdade e patriotismo; ensiná-los a se afastar da preguiça, da mentira e da profanação; instrui-los nos princípios do livre governo e formá-los na compreensão verdadeira dos direitos, deveres e dignidade da cidadania nacional.

Da Escola Normal do estado

Art. 76. – Os membros da Comissão Nacional de Educação, com exceção do diretor da Escola Normal do Estado, formam *ex officio* a comissão diretiva da Escola Normal do Estado.

Art. 77. – A comissão diretiva da Escola Normal do Estado tem prerrogativas e poderes:

Para estabelecer, organizar e manter uma Escola Normal do Estado na cidade de Montevideú, com o objetivo de dar instrução gratuitamente àquelas pessoas residentes na República que queiram dedicar-se ao ensino;

Para formular o programa de estudos e as regras para admissão dos alunos;

Para nomear e destituir os professores, designando o salário que devem receber;

Para praticar todos os atos necessários à administração e à direção da Escola Normal do Estado, com as limitações expressamente estabelecidas por esta lei.

Art. 78. – No caso de se estabelecerem departamentos separados para homens e mulheres, dever-se-á dar preferência para a organização destas últimas; em todos os casos, a admissão dos alunos à Escola Normal do Estado guardará, o quanto possível, a proporção que têm os departamentos em sua representação na câmara de representantes.

Art. 79. – São deveres do diretor da Escola Normal do Estado: Enviar anualmente, em 25 de novembro, ao inspetor nacional de educação um relatório detalhado do estado, da condição e do progresso da Escola Normal no ano transcorrido, com especificação do sexo, idade, nacionalidade e residência dos alunos, juntando as orientações que lhe forem transmitidas pelo inspetor nacional de educação;

Comunicar ao inspetor nacional de educação, a qualquer tempo, todos os relatórios e dados que este solicite sobre a Escola Normal.

Art. 80. – A comissão diretiva da Escola Normal do Estado poderá e deverá estabelecer uma escola modelo, anexa à Normal, onde os discípulos da Escola Normal aprendam a prática de ensino.

Art. 81. – Destina-se ao financiamento da Escola Normal uma soma de 10.000 pesos anuais, advindos da “Arrecadação Geral de Educação”. Os saldos que poderão ficar de um ano escolar se somam ao ano seguinte, sendo que a comissão diretiva poderá aplicá-los na formação de uma biblioteca especial de Pedagogia, que se organizará como as bibliotecas escolares e públicas do distrito. (*In*: LLE,ii., pp. 71-78).

Os níveis de ensino

A educação infantil – jardins da infância

Embora pudéssemos dar este livro por encerrado com o que escrevemos nos capítulos anteriores, acreditamos ser conveniente acrescentar esta parte em que trataremos rapidamente dos assuntos a seguir, em capítulos separados:

1. Jardins da infância;
2. Escolas Normais;
3. Universidades;
4. Educação da mulher.

É fácil compreender que cada um desses pontos daria um extenso volume, se tratados com a devida atenção, e que, para que esta obra não tomasse proporções demasiadamente exageradas, somente poderemos fazer ligeiros apontamentos a respeito. No entanto, como nos propusemos a tratar da educação geral, ainda que tenhamos nos detido especialmente nas escolas primárias e superiores, devemos fazer algumas observações acerca dos quatro pontos indicados.

Deve-se à iniciativa do venerável Froebel, nascido em 1778 no principado de Saxe, e morto em 1852, em Wurtemberg, o estabe-

lecimento dos jardins da infância, comuns hoje em toda Alemanha e adotado, com ligeiras modificações, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos.

Os jardins da infância são escolas especialmente destinadas a receber crianças de três a cinco ou seis anos de idade. Cada escola conta com várias salas e um extenso jardim, onde as crianças brincam e fazem atividades sob a orientação da tutora, já que geralmente a direção de estabelecimento deste tipo é confiada às mulheres.

O jardim de infância (Kindergarten) não é uma escola, é uma preparação para a escola. Proporciona o crescimento das crianças sob melhores condições de higiene; ajuda seu desenvolvimento físico com exercícios adequados para a idade, natureza e preferências; encoraja os primeiros esforços do intelecto, nutrindo sua curiosidade, satisfazendo a necessidade e o desejo de movimento das crianças; fortalece e dirige o desenvolvimento das faculdades e capacidades físicas e mentais.

O método de Froebel baseia-se na observação atenta dos instintos, preferências e gostos demonstrados pelas crianças desde que começam a se mover, prestar atenção e a falar. Não se deve, afirma em seu livro *De la educación del hombre*, contrariar a natureza: são forças físicas vivas que se faz necessário utilizar e, em consequência, deve-se estudar, guiando-as e cuidando delas. A criança é uma planta humana que precisa de ar e sol para crescer, se desenvolver e se expandir. Não a coloque em salas estreitas, em pátios pequenos, sem ar puro, sem bastante sol, pois, neste caso, ela crescerá fraca e doente, desenvolvendo-se imperfeitamente.

O *Kindergarten*, afirma Mr. Hippeau⁷¹, descrevendo com bastante exatidão o que são essas escolas na Alemanha, as quais ele pessoalmente inspecionou, é composto por um pequeno átrio, várias mesas de atividades, uma grande sala de exercícios para dias de tempo ruim e um jardim.

⁷¹ *L'Instruction Publique en Allemagne.*

As salas de atividades estão equipadas com pequenas mesas, de 60 centímetros de largura, separadas por um metro. É em torno dessas mesas que se sentam de cinco a seis crianças, com uma das jovens que acompanham o curso do primeiro ano para fazer pequenos trabalhos. No verão, as mesas e os bancos são levados para o jardim pelas mesmas crianças e colocados à sombra do pátio. No início e no fim de cada etapa do dia, se reúnem na sala de exercícios e se colocam em círculo.

As jovens tutoras posicionam-se nas classes de modo que fiquem apenas quatro ou cinco crianças entre duas jovens. Em seguida, o círculo todo se rompe e começam a marchar e logo se põem a pular e a cantar uma poesia, com cada estrofe dando lugar a uma pausa e a um descanso. Então a professora que conduz o jogo chama uma das crianças ao círculo. Todos param e o pequeno ator imita o soldado que monta guarda, ou o sapateiro que trabalha, ou o cavalo que trota, ou o homem fatigado que descansa com o cotovelo nos joelhos e a cabeça apoiada nas mãos. Em seguida, retorna ao seu lugar e o movimento interrompido é retomado até que outra estrofe estabeleça uma nova pausa e uma nova ação de outra criança. Froebel fez infinitas variações desses exercícios dos quais apenas uma noção é o bastante.

Froebel aconselha a não começar o ensino da leitura e da escrita antes que a criança sinta a necessidade e expresse o desejo de que isso ocorra. É esse desejo que nos esforçamos para fazer nascer nas crianças. Entretanto, ele sugere preparar o espírito das crianças para receber mais tarde a instrução gramatical, científica e artística, por meio de ocupações manuais, ou seja, de construções e desconstruções materiais por etapas, divertidas e bem dirigidas. Essa proposta de ensino para as crianças, que mantém suas mãos ocupadas, foi dividida em três anos, dos 3 aos 6.

No primeiro ano, são colocadas, nas mãos das crianças, quatro caixas que contêm cubos de madeira;

No segundo, três caixas, chamadas caixas matemáticas, que contêm superfícies, régua planas, pequenos bastões e arames;

No terceiro, uma caixa maior, onde as crianças encontram papel branco preparado, papel colorido, uma agulha comum, linha e fios de seda de várias cores.

Vide a obra de Froebel, na qual expõe seu método, e o sábio relatório de Mr. Baudoin, do qual extraiu estas questões para o estudo das inúmeras combinações que durante três anos podem ser feitas com os materiais de construção postos à disposição dos alunos. Estes contam, desarrumam, fazem escadas, cadeiras, cama, sofá, casa, figuras geométricas, formas artísticas. Assim, se desperta neles o sentido de observação: tudo o que vêm e tocam os leva a estabelecer observações sobre as formas, a imaginar eles mesmos algumas novas, e ocorre naturalmente que, depois de três anos de exercícios semelhantes, aprendem com facilidade a leitura, a escrita e a aritmética, posto que já terão desenhado e calculado.

Não devemos esquecer que a jovem tutora sempre acompanha as atividades das crianças com diálogos interessantes, para não cansar sua inteligência, para satisfazer sua curiosidade instintiva e, acima de tudo, para desenvolver incessantemente suas faculdades morais.

Nada impede, por outro lado, que essas atividades manuais sejam conduzidas paralelamente ao ensino da leitura, desde que os métodos empregados não se apartem dos princípios baseados na natureza das crianças e que tornem atraente e fácil uma instrução que, não raro, é chata e repulsiva. Isso se consegue empregando o método fonomímico, que se introduz vantajosamente nas escolas primárias e do qual pude constatar os felizes resultados.

Não basta querer plantar essas sementes nos que a planta nascente encontra condições propícias para seu desenvolvimento. Seria necessário formar, o quanto antes, pessoas capazes de dirigi-los. Toda escola normal destinada à formação de professoras deve ter a seu alcance, independentemente de uma escola primária, um jardim

de infância onde elas aprendam a conhecer a infância, a amá-la e a apreciar suas tendências e necessidades. É o que ocorre na escola de Gotha. Quando as jovens que se preparam para reger escolas primárias ou secundárias recebem as lições de seus professores, descem juntas ao jardim onde se reúnem as crianças de 3 a 6 anos. Elas aplicam o sistema de ensino pensado por Froebel. Dividem-se em dois grupos: as de mais idade, as mais experientes, formam o primeiro grupo e se ocupam em instruir e divertir as crianças do Jardim. Fazem-nas marchar no ritmo, dançar em roda, cantar suas quadrinhas, ensinam a pronúncia correta de algumas frases bem elaboradas em alemão, a contar pequenas histórias pensadas especificamente para sua idade.

As que formam o segundo grupo, as mais novas, observam atentamente suas companheiras e quando estas voltam ao primeiro andar para começar as lições do segundo ano, que lhes é exclusivamente dedicado, elas permanecem embaixo com as crianças pequenas. Cada uma com duas crianças sentadas em frente à pequena mesa, com as caixas de Froebel, ocupam-nas com pequenos trabalhos manuais, dos quais os melhores são guardados no armário do terceiro andar para serem rifados no Natal ou dados como recompensa em determinadas épocas do ano. De todas as preparações para suas funções de professoras, esta não é a menos interessante ou a menos útil. Este é o primeiro grau da educação pedagógica que, sobretudo, devem lhes dar as escolas normais.

A necessidade e a conveniência de se estabelecerem escolas desse tipo são tão evidentes que quase não precisam ser demonstradas. Quem já não viu em nossas escolas, públicas ou privadas, grupos de meninos e meninas menores de seis anos, que não se ocupam de outra coisa durante as horas de aula, a não ser da repetição das letras do abecedário, isto quando, como acontece em muitas escolas, não ficam ociosos o dia todo, condenadas essas infelizes criaturas a permanecerem quietas, sentadas em bancos

duros sem onde apoiar-se, com as pernas penduradas, durante as cinco ou seis horas de aula?

Assim, desde os primeiros passos, desperta-se nas crianças a aversão pela escola, transformada em local de martírio, e violam-se, de maneira imoral, todas as leis de saúde, não atendendo às necessidades da natureza, que exige que as crianças se movam, corram, mudem de posição, brinquem e, acima de tudo, respirem ar puro.

Aos graves inconvenientes que causam às crianças que frequentam escolas nessas condições, somam-se os que causam à própria escola o ingresso de alunos que não estão em idade de frequentar regularmente nem os primeiros estudos primários.

Froebel, em seus jardins de infância, emprega suas célebres caixas, que na realidade são jogos organizados, os quais servem para pôr em prática a máxima que diz: aprender se divertindo. Seria possível introduzir esses utensílios na escola primária para fazê-la desempenhar sua função e as dos jardins de infância? Não: estes requerem condições especiais; se os aceitassem para ela, seria alterada a fisionomia da escola primária.

Por outro lado, compreende-se sem dificuldade o quanto facilitaria a organização das escolas primárias e o desenvolvimento de seus alunos se, quando de seu ingresso, esses alunos tivessem recebido a preparação do jardim da infância. A contar pelas milhares de crianças menores de seis anos que hoje frequentam nossas escolas públicas e privadas, pergunta-se: quantas delas são enviadas para a escola, não para aprender, mas para que as mães e as famílias fiquem tranquilas enquanto estão em aula? Pode-se dizer que o número de crianças que vão à escola nessa situação, como um depósito que as guarda por algumas horas e não com o objetivo de aprender, não é pequeno. (*In: EdP.ii., pp. 147-154*)

A formação do professor: instituição, organização e método – as Escolas Normais

A criação de Escolas Normais é relativamente recente. Em 1748, o reverendo doutor John Julius Hecker fundou uma escola particular para o ensino de professores em Berlim. “Hecker – afirmou Mr. Cousin –, em seu célebre relatório sobre a educação na Prússia, foi o primeiro indivíduo que empreendeu a formação de jovens para o exercício do magistério”. Em 1754, Frederico, O Grande, elevou a escola de Mr. Hecker ao patamar de uma instituição do estado. Porém, logo sobrevieram a Guerra dos Sete Anos e as guerras posteriores que fizeram enfraquecer a escola normal até depois da Revolução Francesa e dos desastres sofridos pela Confederação Germânica. Então, a Prússia e a maior parte da Alemanha, buscando um remédio para combater os obstáculos para a maior difusão do ensino público e dando amplitude ao pensamento primeiro de Hecker, organizaram devidamente suas Escolas Normais. O exemplo foi seguido, quase imediatamente e com mais ou menos êxito, pelos demais países da Europa e pelos Estados Unidos.

Hoje, ao norte da América, existem numerosas Escolas Normais, assim como em todas as nações europeias. Antes se discutia, como também se discutiu e combateu o progresso, a utilidade e a necessidade das Escolas Normais. Hoje, porém, já é de conhecimento universal que o ensino necessita uma preparação prévia, tal como para o exercício de qualquer profissão. As poderosas e incontestáveis razões que aconselham a criação de Escolas Normais parecem que se encontram bem concentradas nas seguintes palavras de Mr. Carter⁷²:

“Um dos grandes objetivos da educação dos professores, que em todos os sentidos é desejável alcançar, é estabelecer uma linguagem de comunicação inteligível entre o instrutor e o discípulo, possibilitando ao primeiro abrir seu coração e sua cabeça e

⁷² *Outline of an Institution for education of teachers.* Por James C. Carter.

transmitir ao segundo alguns dos pensamentos e sentimentos que abriga. Os instrutores e os discípulos não se entendem uns aos outros. *Não falam a mesma língua.*⁷³ Podem usar as mesmas palavras, mas estas não podem ser chamadas de mesma linguagem, posto que eles lhe conferem diferente sentido. Necessitamos, então, com algum poder mágico ou sobrenatural, elevar de uma só vez os alunos para que compreendam toda nossa terminologia abstrata e difícil, ou nossos professores devem estudar a compreensão de nossas crianças e abaixarem-se até elas. Uma dessas alternativas é difícil; a outra, impossível.”

A preparação direta e cuidadosa dos instrutores para a profissão do magistério pode ultrapassar essa dificuldade, e duvido que haja outro meio de transpô-la. Quando os professores compreenderem sua profissão, isto é, compreenderem a filosofia da mente infantil, quais capacidades se desenvolvem antes e quais estudos se adaptam melhor ao seu desenvolvimento, então, será tempo de estabelecer e dividir seu trabalho em um ativo sistema de instrução pública.

Efetivamente, não é possível organizar boas escolas sem bons professores, nem é possível ter bons professores sem escolas normais. Como todas as regras, esta tem suas exceções: aqui e ali pode-se encontrar um bom professor que, não tendo frequentado alguma escola normal, tenha sentido uma predisposição natural para o ensino, assumiu a carreira e foi, sucessivamente, corrigindo seus procedimentos à medida que a experiência e os seus estudos lhe mostravam que estes erram incorretos. [...]

[...] A maioria dos professores que se forma sozinha, sem ter feito estudos profissionais e prática de ensino sob a orientação de um professor já formado, [...] começa ensinando mal e terminam ensinando, se isso é possível, pior, verdade esta que se pode constatar pela experiência do dia-a-dia. Os que têm talentos excepcionais

⁷³ Grifo do autor.

conseguem vencer na prática as dificuldades que se apresentam, mas, para consegui-lo, terão sacrificado antes gerações inteiras de infelizes criaturas, vítimas de sua inexperiência e de sua ignorância na arte de ensinar.

Para evidenciar a necessidade de estabelecerem escolas normais que sirvam para formar professores, acreditamos ser conveniente indicar o curso de estudos que deverá ser seguido em uma escola normal. [...]

O currículo do ensino básico

É necessário fazer aqui um breve esboço dos cursos das escolas comuns deste país. Os seus alunos têm geralmente de seis a dezesseis anos e se enquadram em três divisões, a saber:

Primeira divisão: incluindo as crianças menores e os menos avançados, geralmente entre seis e nove anos.

Matérias de instrução:

Conversas familiares a respeito dos objetos que lhes cercam no cotidiano, respeito aos seus deveres morais e sociais com o objetivo de despertar seu poder de observação e de expressão, além de cultivar seus sentimentos de moralidade:

1. Elementos de leitura;
2. Elementos de escritura;
3. Elementos dos números;
4. Exercícios de fala e escuta – cantar no compasso;
5. Leituras selecionadas do Pentateuco, dos Salmos e do Evangelho.

Segunda divisão: incluindo os mais avançados e, geralmente, entre nove e doze anos.

Matérias de instrução:

1. Exercícios de leitura;
2. Exercícios de escrita;
3. Aritmética;

4. Elementos de geografia e geografia dos Estados Unidos;
5. História dos Estados Unidos;
6. Moral e instrução religiosa, selecionando, da biblioteca, narrativas, parábolas e provérbios;
7. Elementos de música e canto rítmico;
8. Gramática inglesa.

Terceira divisão: mais avançados e, geralmente, entre doze e dezesseis anos.

Matérias de instrução:

1. Exercícios de leitura e eloquência;
2. Caligrafia, taquigrafia e desenho linear;
3. Álgebra, geometria e trigonometria, com suas aplicações à engenharia civil, à agricultura etc.
4. Composição inglesa, formas de negócios e contabilidade;
5. Geografia geral ou conhecimento da Terra e da humanidade;
6. História geral;
7. Constituição dos Estados Unidos e dos diferentes estados;
8. Elementos das ciências naturais, incluindo suas aplicações às artes da vida, como agricultura, manufatura etc.
9. Instrução moral relacionada com a história da *Bíblia*, a vida e pregações de Cristo, a observação religiosa da natureza e história do cristianismo;
10. Ciência e arte da música vocal e instrumental.

Acredito que a instrução contida nesses tópicos é essencial para a educação completa das escolas comuns. Quando tiver alcançado esse tipo de escola comum, o aluno estará preparado para entrar no curso de três anos de estudos propostos para a Escola Normal; teve ter estudado todos os tópicos anteriormente enumerados, como deve ter estudado na escola comum. [...]

[...] Os professores também devem rever todos os ramos de instrução antes enumerados com relação ao seu caráter científico e

fazer uma cuidadosa demonstração deles. Ainda que nem sempre necessário na sua aplicação com os negócios atuais da vida, é absolutamente essencial para o completo domínio que um professor deve ter para fazer chegar o conhecimento aos alunos.

E isso não é tudo. Há uma grande variedade de métodos para inculcar a mesma verdade e a diversidade de entendimentos é quase tão numerosa como a variedade de métodos. A uma mente pode-se aproximar melhor por um método e a outra, por outro. Com relação ao professor, um dos mais ricos tesouros da experiência é conhecer a adequação dos diferentes métodos às diferentes mentes. Esses ricos tesouros podem ser conservados, classificados e comunicados na Escola Normal. [...]

1. A filosofia da mente, em particular com relação a sua suscetibilidade para receber impressões de outras mentes.

O professor deveria aprender, pelo menos, a não deixar perder com sua ignorância o que já foi bem realizado pela natureza; deveria saber como conservar os poderes intelectuais e morais em uma condição saudável, se não for capaz de melhorá-los. [...] Frequentemente, também, o que se ganha de bom com prudentes esforços em uma direção é anulado por esforços errôneos em outra.

Esse título deveria compreender uma classificação completa das fontes de influência, uma análise exata da natureza particular, das causas de cada uma e de sua aplicabilidade aos fins educativos. Deveria englobar também uma classificação dos erros mais fáceis de cometer, com semelhante análise de como evitá-los: [...] as peculiaridades do desenvolvimento intelectual e moral das crianças, como se alternam por sexo, o caráter dos pais, riqueza ou pobreza, cidade ou campo, chefe de família indulgente ou severo, ativo ou descuidado etc.

Todas essas diversidades existem em cada comunidade e exercem a mais importante influência no desenvolvimento das crianças. Nenhum professor pode cumprir seus deveres, diligente

e conscientemente, sem reconhecer esse extenso grupo de influências. A influência do sexo é uma das mais óbvias e creio que nenhum bom professor oriente precisamente do mesmo modo meninos e meninas da sua escola. Porém, as outras influências não são menos importantes. [...]

[...] O trabalho da Escola Normal é arrumar e classificar essas influências modificadoras e dar aos seus alunos a vantagem de uma experiência antecipada acerca do método para trabalhar com elas. [...]

A ciência da educação em geral e indicações completas sobre a diferença entre educação e mera instrução.

[...]

A arte de ensinar.

[...]

A arte de governar as crianças, especialmente sua comunicação e conservação de um sentimento de amor à infância.

[...]

História da educação, incluindo um esboço exato dos sistemas educacionais das diferentes idades e nações; as circunstâncias que lhes deram origem; os princípios nos quais se fundamentam; os fins que desejam alcançar; seus êxitos e fracassos; sua permanência e mudanças; até onde influenciaram o caráter individual e nacional; até onde qualquer deles possa ter-se originado de planos preestabelecidos por seus fundadores; se favoreceram a inteligência, a virtude e a felicidade do povo etc...

[...]

As regras de saúde e as leis de desenvolvimento físico.

[...]

Dignidade e importância do professor.

[...]

Obrigações religiosas especiais dos professores, respeito a uma benevolente consagração ao bem-estar intelectual e moral da

sociedade, hábitos de governo próprio, força de espírito e elevação de caráter etc.

[...]

A influência que a escola deve exercer na civilização e no progresso da sociedade.

[...]

Os elementos de Latim, junto com os idiomas alemão, francês e espanhol.⁷⁴

[...]

Acabamos de fazer um breve panorama sobre o curso de estudos que deve ser seguido na Escola Normal. Espero que este por si só represente um forte e completo argumento para defender a necessidade de uma instrução semelhante.

Nosso objetivo foi somente demonstrar a necessidade de estabelecer Escolas Normais para se ter professores competentes, ainda que sem entrar em detalhes de organização e de direção, que demandariam um espaço e um tempo de que não dispomos. Nada temos a acrescentar às eloquentes e sensatas observações de Mr. Stowe, que acabamos de citar; porém, parece-nos necessário destacar as vantagens que resultariam da criação de estabelecimentos semelhantes e condizentes com o nosso propósito de superar nossa inexperiência. [...] (*in*: EdP.ii., pp. 155-185).

A educação superior

É somente considerando um dos objetos deste livro, do qual nos ocupamos na introdução, que aceitamos a divisão, geralmente estabelecida, de educação primária e educação secundária ou superior. Se assim não fosse, teríamos considerado a obra escolar como um todo harmônico, que se desenvolve progressivamente por meio de graus sucessivos, de maneira que a educação chamada *primária* não

⁷⁴ Parece dispensável dizer que o idioma que devemos estudar é o inglês e não o espanhol, já que esse é o idioma nacional.

fosse mais que aquela compreendida nos graus inferiores e, a *secundária* ou *superior*; aquela que deve se dar nos últimos graus.

Considerando a escola em suas relações com o estado, a divisão em escola primária e escola superior é não somente errônea, mas talvez inconveniente, pelas falsa compreensão que pode provocar tanto no povo como nos diretores da educação. Efetivamente, dividida a escola em primária e superior, parece restringir aquela, limitada e imperfeitamente também, à massa geral do povo, enquanto esta, a escola superior, serve para aperfeiçoar e ilustrar os privilegiados de posição social e de fortuna. Suprimida a divisão arbitrária que se estabelece para as escolas, fazendo um todo harmônico da obra escolar e aceitando a gradação sucessiva, se faz da escola o que ela deve ser: um curso de estudos, progressivo, que começa no primeiro grau, com os conhecimentos elementares, e que, seguindo um desenvolvimento lógico, chega aos últimos graus, dando ao discípulo todos os conhecimentos necessários para responder às múltiplas e complicadas exigências de nossa época, nos povos democráticos.

É este o modo racional de se considerar a questão e de abranger o conjunto da obra escolar. Se assim não fosse, se devêssemos aceitar a divisão estabelecida, que regras nos serviriam de guia para determinar quais devem ser os estudos primários e quais devem ser os superiores? Por exemplo, em matemática, em geografia, em linguagem, em lições sobre objetos, até onde se deve ensinar na escola primária? De onde a escola superior deve começar? Estas são questões que só podem ser resolvidas arbitrariamente. É por essas e outras razões que, em se tratando das escolas públicas, o mais conveniente e racional é simplesmente fixar um plano geral de estudos que se desenvolve por graus, que abranja em seu conjunto toda a obra escolar, devendo, naturalmente, convergir de tal modo esse plano que os meninos que, por qualquer motivo, não possam ou não queiram segui-lo até seu término, tenham recebido completamente a educação que corresponda a cada grau.

Explicada assim, ainda que ligeiramente, nossa opinião a respeito da escola comum, e as razões que neste livro nos induzem a aceitar, na forma, a divisão das escolas em primárias e superiores, vejamos quais devem ser as exigências destas últimas.

A escola primária, isto é, a educação em seus primeiros passos, se propõe, principalmente, a auxiliar o desenvolvimento de todas as faculdades e aptidões dos alunos, para dar-lhes saúde, força e habilidade, colocando-as em ativo exercício. A aquisição de conhecimentos figura somente em segundo plano. Não sucede o mesmo na escola superior, isto é, na educação necessária para aqueles meninos que tenham chegado a certa idade e adquirido certo grau de desenvolvimento moral, intelectual e físico, adquirindo por sua vez os instrumentos indispensáveis para realizar um estudo razoável. Na escola superior, a aquisição de conhecimentos deve figurar em primeiro lugar, sem que se esqueça, todavia, o estímulo ao maior desenvolvimento e ao robustecimento das faculdades e das aptidões do indivíduo.

Para formular o programa de estudos superiores, devemos, pois, antes de tudo, observar quais são os conhecimentos de que mais necessita o ser humano para responder às exigências ulteriores de sua vida. Para isso, teremos que considerar não somente o homem com suas faculdades morais, intelectuais e físicas, mas também a sociedade em que vive, o campo em que sua atividade haverá de ser realizada. Devemos supor que o discípulo termina seus estudos regulares na escola superior. É necessário dotá-lo, pois, de todos aqueles conhecimentos mais úteis e mais proveitosos que lhe possam ser no futuro. A escola primária é preparatória para a superior. Porém, esta, na maioria dos casos, é a escola definitiva; depois dela não haverá mais que o estudo irregular, em certo modo anárquico, que todo homem realiza no decorrer de sua vida.

Dizemos isso porque não temos motivo para considerar neste capítulo as exceções que caracterizam aqueles que seguem posteriormente estudos profissionalizantes. Estamos nos ocupando

da educação pública, daquela que alcança a todos, a que todos os habitantes da República deveriam receber. Esta nada tem a ver com o médico, o advogado, o botânico, o mecânico, em uma palavra, com os homens científicos, que somente formam uma pequena minoria, por mais distinta e respeitável que ela seja.

Quais são, pois, os conhecimentos mais necessários e mais úteis para os habitantes da República Oriental do Uruguai, no último terço do século XIX? A resposta nos parece simples, mesmo quando se apresenta cheia de armadilhas. Armadilhas e dificuldades, todavia, que, por um lado, a perseverança dos pais e dos diretores da educação e, por outro, os progressos constantes que se realizam entre nós, podem fazer desaparecer por completo. [...] O curso de estudos superiores deveria abranger, entre nós, as seguintes matérias: 1°. Ciências Físicas e Artes Úteis; 2°. Ciências Políticas e morais; 3°. Idiomas Modernos (*in*: EdP.ii., pp. 9-17).

A educação da mulher

O capítulo no qual nos ocupamos da educação da mulher é complemento indispensável deste livro, já que nele nos ocupamos da educação em geral, sem distinção de gêneros, e muitos poderiam acreditar que somente nos ocupamos da educação dos meninos. Decorre logicamente das ideias que desenvolvemos a necessidade de se fazer alcançar igualmente os benefícios da educação a quem os poetas têm chamado *a bela metade do gênero humano*.

Não é nosso objeto, todavia, elucidar as árduas questões filosóficas e políticas que se relacionam com o reconhecimento da igualdade entre os sexos.

Vamos sustentar a necessidade de nos preocuparmos seriamente com a boa educação da mulher, considerando-a, por um lado, como indivíduo e, por outro, como mãe de família.

Qualquer que seja o papel que se atribua à mulher na sociedade, reconhecendo-lhe a igualdade ou a inferioridade em relação ao

homem, ninguém desconhecerá que a mulher, como indivíduo, se sente alvo das exigências da vida, e que, como mãe de família, desempenha funções educacionais da maior importância.

Despindo-a, pois, de todas as nebulosidades que a complicam, esta questão pode colocar-se em um terreno no qual todos se encontrem de acordo e, pisando nele, demonstrar-se a necessidade, para a mulher e para a conveniência da sociedade, de se fazer que também a alcancem todos os benefícios da educação.

Vejam, pois, esse assunto, sem grandes frases, sem poesia, porém expressando simples verdades.

A mulher como indivíduo

É fato de todos conhecido que, salvo contadas exceções, a educação da mulher entre nós está reduzida à aprendizagem da leitura, da escrita e das *contas*, tudo da maneira mais imperfeita; agrega-se a isso a costura e, em alguns casos, poucos e simples trabalhos manuais.

Daí resulta que a mulher, agitando-se em uma escola estreita, sem horizontes, incapaz de fazer outra coisa que coser, pesa sempre sobre a família como um fardo, ao invés de ser uma auxiliar, e tem que se apoiar em um homem – pai, esposo, irmão – ou matar-se costurando, como vulgarmente se diz, para viver em pouco menos que na miséria.

Considerando que a lei suprema da sociedade moderna é o trabalho, a mulher, privada da necessária educação, torna-se instrumento inútil, um ser incapaz de trabalhar. Aquelas ocupações nas quais o homem se insere, que requerem somente o exercício das forças físicas, lhes estão vedadas por nossos costumes e, talvez, por sua constituição. As ocupações, os ofícios e as carreiras que exigem conhecimentos, por mais elementares que sejam, lhes são interditas, posto que não têm acesso à educação necessária. Evidentes são os males que resultam disto, tanto para a mulher quanto para a família e para a sociedade.

Para a mulher, porque se vê reduzida sempre a uma condição inferior, tendo que suportar, mais que com evangélica paciência, as injustiças e as torpezas do homem que lhe assegura os meios de subsistência, os quais ela por si só seria incapaz de assegurar. Para a família, porque seu chefe, e os filhos, se o auxiliam quando se tornam homens, sentem aumentar o peso do trabalho, sempre áspero, da vida, com as mulheres, simples consumidoras, espécie de meninos que nunca chegam a emancipar-se, senão quando se casam. Para a sociedade, porque esterilizam forças ingentes que poderiam ser utilizadas no desenvolvimento social e na busca do bem.

Entre nós, que são as mulheres do povo? Serventes, cozinheiras, lavadeiras, costureiras. Que são as mulheres daquela que se chama, erradamente, de classe média? Costureiras, e nada mais. Que são as mulheres da classe abastada? *Senhoras de sua casa*, segundo a frase sacramental.

Estas últimas, que constituem somente uma pequena minoria – importante, todavia, pela posição que ocupa –, recebem, sem dúvida, uma educação mais avançada do que a que acabamos de indicar, na qual, porém, se paga exageradíssimo tributo aos *adornos*, e muito pouco aos conhecimentos úteis. Daí resulta que mesmo a mulher das classes abastadas raras vezes é capaz de ser uma auxiliar ativa do homem, uma das sustentadoras da família, quando chegam as horas tristes, nas quais é necessário lutar palmo a palmo contra as amarguras da vida. Quantas e quantas famílias que viram desaparecer todo o conforto, que se sentiram agoniadas pela desgraça e que poderiam conservar sua antiga posição na batalha da vida, se as mulheres tivessem sido capazes de trabalhar como os homens, isto é, de fazer servir ao bem da família suas qualidades e suas aptidões! E este mal que assinalamos – e nos parece que ninguém poderá negar, procedendo com sinceridade – não é inerente à condição feminina, mas resultado de uma educação falha. [...]

Como negar, pois, a necessidade e a conveniência de se ter objetivos mais práticos e mais úteis na direção do ensino da mulher nas classes abastadas? Os que, ao educar suas filhas, somente pensam em quanto irão luzir e brilhar nos salões de bom tom, não lhes ocorre recordar que amanhã pode abater sobre elas a desgraça e que necessitam estar preparadas para fazer algo mais na vida do que luzir na boa sociedade? São tão otimistas que veem sempre risonho o futuro? Não lhes ocorre que o porvir pode ser muito distinto do presente, e que não é nada estranho, nem nada raro, nem nada excepcional, que quem encontra em seu berço suaves tecidos e luxuosos encaixes tenha somente em seu leito de morte o lençol áspero da pobreza e o colchão duro da miséria? A vida não é um baile permanente, nem um interminável passeio como parece fazê-lo supor a educação que se dá à mulher de nossa classe abastada. Quanto mais poderiam dilatarem-se os horizontes da boa sociedade, quanto mais poderiam ser aumentados os atrativos verdadeiros da mulher, se uma educação apropriada desenvolvesse sua inteligência e a enriquecesse com as fortunas do estudo!

Por outro lado, quem não reconhece nos vícios de uma defeituosa educação a causa eficiente dessa paixão pelo luxo da moda que domina tantas mulheres na alta sociedade, cujos resultados são tão funestos para a felicidade da família e para a tranquilidade da vida social? Somente no embrutecimento da ignorância absoluta pode-se conseguir a inércia das faculdades espirituais do ser humano. Uma vez que a educação rompe a espessa capa da primitiva ignorância, o espírito humano, tanto na mulher quanto no homem, sente-se trabalhado pela necessidade de ação, que parece ser o atributo genial do espírito em posse de si mesmo. Assim, evoca-se na mulher a atividade do espírito, mas a ela não é dado o alimento para essa atividade. Daí resulta que os esforços que os homens realizam em todas as esferas, ela os concentra na moda, esse *élan* cujas forças jamais se esgotam, porque o espírito da mulher

as rejuvenesce e revigora incessantemente. O fato constante, a paixão da mulher pela moda, prova esta observação, e confirma que o mesmo acontece entre os homens. Quem não sabe que o que na sociedade elegante se chama *o leão, o dandy, o petimetre* é o homem que somente se ocupa da moda, de se vestir bem, de estar de acordo com o último modelo e que, sem exceção, *o leão, o dandy*, é superficial, pouco ilustrado, incapaz de dirigir a atividade de seu espírito em outro sentido que o da moda? Não é, pois, culpa de gênero o amor da mulher pela moda; é culpa da educação – da educação que afoga a atividade do espírito feminino entre as pregas de um vestido e que encerra todas as suas aspirações entre as quatro paredes de um salão de baile ou de concerto.

Eduque-se de outro modo a mulher, dirija-se em outro sentido a atividade de seu espírito e, sem brigar com a modista, nem com o bom gosto, posto que o vestir-se bem e a elegância são parte das aspirações legítimas, não pagará o tributo exagerado e servil que hoje presta à moda, podendo concorrer com sua inteligência e com seu coração ao triunfo de muitas causas justas e ao êxito de muitas boas ideias.

Coloque-se, de lado, se assim o quiser, todas as outras esferas de atividade e suponha-se por um momento a inteligência, a vontade e o natural prestígio das mulheres de nossa classe abastada – das senhoras e senhoritas da sociedade rica, hoje seres passivos no desenvolvimento da vida nacional – postos a serviço da educação do povo, do melhoramento de nossas escolas, do aperfeiçoamento do ensino, da dignificação das classes necessitadas, e veremos quantos benefícios poderiam ser obtidos, quantos milagres poderiam ser realizados!

Desçamos agora dessas alturas sociais, cujo espetáculo contrista o espírito dos que, sem serem pessimistas e sem serem românticos, veem com dor tantas forças vivas esterilizadas e tantos fecundos bens desperdiçados e perdidos pelo erro.

Que é, como dissemos, a mulher da classe média? Costureira e nada mais. Podem ser contadas, com os dedos, as exceções a essa regra. Agora, veja: a costura, pela razão de ser um trabalho manual simplíssimo, que não exige conhecimento algum, é mal paga, agregando-se ao baixo salário, próprio de todo o trabalho manual, o fato de que o excesso de concorrência diminui mais ainda o pagamento que recebe a costureira.

Por que não educar, então, a mulher para que ela possa se ocupar de outra coisa que não costurar?

Nos povos mercantis como o nosso, o comércio, em muitas de suas fases, não oferece ocupações apropriadas à natureza e às condições da mulher? Se lhes fosse dada a educação necessária, não poderiam as mulheres servir, tão bem como os homens, para levar os livros de uma casa comercial, para fazer as contas, as faturas etc.? Não poderiam atuar em todos aqueles trabalhos que somente requerem saber bem a matemática e ter conhecimentos elementares dos negócios práticos da vida? É assim a ocupação da mulher na classe média da Europa.

Por outro lado, por que não se abre uma carreira brilhante para a mulher na educação? As numerosas e magníficas escolas da cidade da Filadélfia, nos Estados Unidos, são regidas por mais de mil professoras e somente *noventa e sete* professores. A mulher praticamente monopolizou o ensino. É natural que assim seja, posto que o homem tenha muitas outras carreiras nas quais pode exercitar sua atividade e ganhar sua vida. Por essa mesma razão, desde que a mulher se eduque o suficiente para ser boa professora, ele sofre desta uma concorrência na qual é vencido. A razão é simples: entre nós, por exemplo, as mulheres, se obtivessem como professoras um soldo de 60 pesos mensais, se sentiriam mais que satisfeitas, enquanto que aos homens não sucederia tal coisa porque poderiam obter melhores resultados em outras ocupações.

Essas considerações são igualmente aplicáveis às mulheres do povo. Bastaria, para alterar grandemente as condições de vida da mulher em nosso país, que se reformassem os programas de nossas escolas de meninas, tanto públicas quanto privadas. Ao invés de se desperdiçarem muitas horas ao dia, muitos dias ao ano, tantos anos na vida, ensinando-as a costurar, o que sem isso aprenderiam da mesma forma, ocupe-se esse tempo em prepará-las para as múltiplas e variadas ocupações da vida em que o sexo é indiferente. Atividades que, por não requererem forças físicas e nem se exporem a determinados inconvenientes do trabalho, exigem somente, como condição indispensável, a posse de conhecimentos.

Não é verdade que uma grande maioria dos empregados públicos, dos subalternos ao menos, *poderia ter saídas*, sem prejuízo para o bom serviço e sem perigo para as *empregadas*, pelo pouco que a mulher recebesse os conhecimentos rudimentares que se necessitam para ser auxiliar de escritório? [...]

A mãe de família

Expostas, ainda que não com o exame necessário, algumas das mais óbvias considerações que demonstram a necessidade de melhorar a educação da mulher, considerando-a como indivíduo, como membro da sociedade, vejamos agora as que fortalecem essa mesma necessidade, considerando a mulher em sua augusta missão de mãe de família.

É tão evidente, para nós, a necessidade de dar educação apropriada a quem está vocacionada a ser mãe de família, que quase não há necessidade de demonstrá-la.

A mãe é o primeiro médico e o primeiro professor do menino. Não somente nutre sua parte física com a seiva que brota do seio materno; nutre também seu espírito com ideias, transmite-lhe seus sentimentos e forma, quase se pode dizer, a sua imagem. Com os procedimentos de todos os dias e de todos os momentos, auxilia

ou atrapalha o desenvolvimento da natureza física, intelectual e moral do menino.

Se o professor, para desempenhar conscientemente sua missão, necessita de estudos e conhecimentos especiais, quanto mais não deve deles necessitar esse professor de todos os instantes, a mãe, que ensina o menino a falar, a sentir e a querer? Qualquer que seja a idade que o menino tenha quando for à escola, ainda que esta seja a de parvos, o menino já não é uma natureza virgem: a vida no lar, com o ensino da mãe, imprimiu certa direção às faculdades embrionárias da criatura. Mais tarde, o professor encontra na mãe o auxiliar mais poderoso, se esta sabe educar seu filho.

Por outro lado, não se compreendem desde o primeiro momento todos os males que possam resultar da ignorância, quando se trata de quem, pela lei natural, vela pela existência e modela o desenvolvimento do menino?

Não duvidamos do carinho maternal. Para isso, teríamos que desconhecer as leis fundamentais da natureza humana e fechar em nosso coração a fonte de nossas mais gratas, puras e inefáveis alegrias. Porém, o carinho destrói, por acaso, a ignorância? Pode suprir a educação? Basta ser mãe para conhecer a natureza do menino e os melhores meios de favorecer seu desenvolvimento? A intuição materna pode adivinhar o que a ciência demorou séculos inteiros para aprofundar? A razão e a experiência de todos os dias demonstram que semelhante suposição está totalmente desprovida de fundamento.

Quem não conhece mães que adoram seus filhos e que os educam mal? Quem não conhece mães que adoram seus filhos e que atrapalham, por ignorância, seu desenvolvimento? Quem não conhece criaturas débeis, magras, doentes, em sua parte física, e abestalhadas, tontas em sua parte intelectual, e pervertidas e desnaturalizadas em sua parte moral, que foram conduzidas a esse estado por um carinho tão profundo quanto extraviado pela ignorância?

Ao fazer essas observações, tocamos numa ferida aberta e atingimos, com pesar, sentimentos respeitáveis e desgraçadamente suscetíveis. Estamos seguros de que haverá mais de uma mãe que ao ler o parágrafo anterior terá dito em seu interior, da maneira mais enérgica: “Não está certo”.

Que mãe é culpada de que seu filho seja débil e doente? Qual mãe é capaz de abestalhá-lo? E, oh aberração do escritor (!), qual delas perverte a consciência de seu filho?

É sabido que as criaturas, como as plantas, necessitam de ar puro e sol o suficiente para crescer e desenvolverem-se fortes. No entanto, quantas mães, não por excesso de carinho, mas por ignorância das leis naturais, e por terem cuidados que dão resultados contrários, condenam seus filhos a viver respirando o ar malsão de habitações fechadas? A não deixar que os fira e os vivifique o raio de sol, e que inche e expanda seus pulmões o ar fresco e puro dos campos? Assim, quantas criaturas crescem como as plantas de inverno, pálidas, débeis, contrariadas! Entre os filhos do povo, a esse respeito, a necessidade faz o ofício pelo saber: os meninos crescem mais fortes porque as mães não podem ter para com eles esses cuidados excessivos que frequentemente se encontram nas classes abastadas. E sobre isto fazemos apenas observações gerais. O que seria se nos ocupássemos com os detalhes da vida dessas infelizes criaturas, que se criam entre flanelas, que se resfriam se o ar da tarde lhes bate no rosto, e que se adoentam se por acaso chegam a tocar o solo com os pés descalços, ou chega um raio de sol a tocar-lhes a face descoberta? Quantas mudanças não aconteceriam na criança se fossem dados à mulher conhecimentos, mesmo que elementares, da higiene dos meninos e do que se tem chamado medicina doméstica!

Com respeito à parte intelectual, quem não conhece criaturas que choram a cada passo, que são voluntariosas, cujo espírito se perturba achando graça de tudo quanto dizem e fazem, aplaudindo, festejando e repetindo até as mais insípidas necessidades? Nesta matéria, talvez

mais do que em qualquer outra, se vê facilmente a palha no olho alheio e não se vê a viga no próprio. É por isso que nós perguntamos: quem não viu nos filhos alheios o defeito que acabamos de assinalar? E quem não compreende que somente o extravio da ignorância pode impedir os pais de causar em seus filhos tão grave mal?

Tem aumentado o gênero das criaturas malcriadas e, entre estas, as abobalhadas, entre as quais não há mais que uma pequena diferença, imperceptível em muitos casos. É tanto mais imperdoável esse erro nos pais quando se sabe que nada há de menos atraente e menos simpático que um menino malcriado. De igual modo, nada há que desperte mais interesse, mais gosto e que seja mais lindo que um menino bem-criado – uma criatura que se conserva em seu lugar, que embeleza tudo quanto a rodeia com o encanto, a poesia e o perfume que exala. Em outras palavras, a natureza humana em seu radiante alvorecer, quando não foi malfeita pelos erros da ignorância e da preocupação.

A mesma cegueira que leva muitos pais a prejudicar a inteligência de seus filhos os leva também a perverter neles o sentido moral, sem consciência do que fazem. Todos os dias, vemos meninos nos quais, desde cedo, se fomenta o torpe sentimento da vingança, ainda que se faça isso de modo que não pareça produzir esse resultado. Se um menino cai, bate em uma cadeira e chora, para fazer com que se cale e se satisfaça, golpeie a cadeira. É uma brincadeira, certamente, mas uma brincadeira que desperta desde cedo no coração do menino mesquinho sentimento da vingança e que o acostuma a crer que há no sofrimento alheio um consolo para as próprias desgraças. Quantos pais também não acostumaram seus filhos a ter que lhes dar algo sempre que querem que façam qualquer coisa! Assim, a consciência do justo, do que é bom, do que deve ser feito porque é certo, se perde ao nascer no espírito do menino, desde os primeiros passos, o sentimento de egoísmo. Sentimento pequeno em seus motivos, interesseiro, desse interesse raquítico que nos induz a buscar em todas

as ações um resultado positivo imediato que satisfaça nossas aspirações menos elevadas. Quantos pais há que nunca encontram uma falta em seus filhos, em relação a outros meninos, que sempre lhes dão razão, ainda quando for o caso – o que geralmente ocorre com os meninos mimados – de o filho se apropriar de um jogo de outro menino e se negar a devolvê-lo a seu legítimo dono? Não se perverte assim a consciência dos meninos?

Porém, qualquer que seja o alcance e a importância que se atribua a esses erros cometidos na criação e na educação dos meninos, ninguém desconhecerá que haveria grande conveniência em fazê-los desaparecer por completo, dando à mulher a educação especial de que necessita para o bom desempenho de seus deveres como mãe de família. E isto é tanto mais necessário quando, salvo raríssimas exceções, todas as mulheres, mesmo as que ainda não são mães, desempenham frequentemente funções maternas, intervindo diretamente na criação e na educação dos meninos.

O caráter da mulher, o carinho das mães, as afinidades misteriosas que há entre elas e seus filhos, faz que seja a mãe a pessoa que melhor pode cuidar e guiar o menino, quando se encontra no alvo-recer da vida. Porém, aquelas disposições especiais da mulher deverão ser desenvolvidas, fortalecidas e aperfeiçoadas por uma educação apropriada. E de duas mulheres que tenham o mesmo amor por seus filhos e cuidem deles com a mesma solícita vontade, será melhor mãe a que souber melhor como atender às necessidades do menino, como auxiliar seu desenvolvimento, como preservar sua saúde e como enriquecer sua embrionária inteligência.

Ademais, parece-nos que, entre nós, acontece com respeito à necessidade de se dar uma educação apropriada às mães de família o que acontece com respeito às conveniências gerais da educação: todos a reconhecem, porém poucos se preocupam com os meios de auxiliá-la. É esse o mal endêmico em nosso país, mas não indestrutível. Tenhamos constância e o destruiremos (EdP.ii., pp. 209-222).



CRONOLOGIA

- 1845 - Nasce em Montevideú, a 19 de março, filho de Benita Gumersinda Berro y Jacobo Dionisio Varela. O pai era proprietário de um depósito de “frutos do país”, estabelecimento no qual Varela trabalhou durante a adolescência.
- 1865 - Iniciou sua atividade como jornalista, aos 20 anos, em um jornal de modas e novidades literárias chamado *La revista literaria*, publicando, entre outros artigos, “Los gauchos”, em que exprime sua visão urbana e europeizada sobre os habitantes do campo.
- 1867 - Viaja a Paris, onde visita o poeta Victor Hugo. Viaja, em seguida, aos Estados Unidos, onde conhece o escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento, que lhe despertou o interesse pelos temas da educação.
- 1868 - Dedicar-se, em Montevideú, à atividade política, por meio do jornalismo, no diário *La paz*, que dirige até 1873. Ao mesmo tempo, cria a Sociedade de Amigos da Educação Popular.
- 1874 - Publica *La educación del pueblo*.
- 1876 - Publica a obra *La legislación escolar*, na qual demonstrava a necessidade e a exequibilidade de uma reforma educacional. Inaugura o uso da demografia, no Uruguai, em apoio a sua tese. Apesar da rivalidade política com o governo do Coronel Lorenzo Latorre, aceita e assume o cargo de diretor da Instrução Pública. No exercício dessa função, promove a reforma educacional que estabeleceria o ensino público, gratuito e obrigatório, por meio do Decreto-Lei da Educação Comum, em 24 de agosto de 1877.
- 1879 - Morre aos 34 anos, em 24 de outubro. O irmão Jacobo Varela daria continuidade à implantação da reforma educacional.



BIBLIOGRAFIA

Obras de José Pedro Varela

- VARELA, J. P. Discurso pronunciado na universidade, em 18 de setembro de 1868. In: Enciclopedia de educación, v. 1. *Época III*. verbete 1, pp. 12-25, 1939.
- _____. *Ecos perdidos*. Nova York: Juan M. Macías, 1868.
- _____. *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Tipografía La Democracia, 1874.
- _____. *De la legislación escolar*. Montevideo: Imprenta El Nacional, 1876.
- _____. Francisco Bilbao y el catolicismo. *El siglo*, 24 nov. 1866.
- _____. La Iglesia católica y la Sociedad moderna. *El siglo*, 15 dez. 1866.
- _____. *Impresiones de viaje en Europa y América: correspondencia literaria y crítica*, 1867-1868. Montevideo: Ed. Nicolás Fusco Sansone, Editorial Liceo, 1945.
- _____. Los gauchos. *La Revista Literaria*, n. 13, jul. 1865.
- _____. *Memoria*. Montevideo, 1877 (cobriendo de 1.º de abril de 1876 a 1.º de agosto de 1877).
- _____. *Memoria*. Montevideo, 1879 (cobriendo de 24 de agosto de 1877 a 31 de diciembre de 1878).
- _____. *Obras pedagógicas: La educación del pueblo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964a. (prólogo de Arturo Ardao).
- _____. *Obras pedagógicas: La legislación escolar*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964b. (prólogo de Arturo Ardao).
- _____. Las revoluciones. *La Revista Literaria*, n. 14, ago. 1865.

Obras sobre José Pedro Varela

- ARAUJO, O. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Imprenta *El siglo* Ilustrado, 1911.
- _____. *José Pedro Varela. Autor de la reforma escolar en el Uruguay*. Montevideo: Dornaleche, 1891

ARDAO, A. *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1950.

_____. *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Montevidéo: Publicaciones de la Universidad de la República, 1962.

BARRAN, J. P. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevidéo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Ed. Banda Oriental, 1990.

CABALLERO, C. José Pedro Varela y Domingo F. Sarmiento: una carta a Sarmiento. *Revista histórica*. Montevidéo, p. 118, 1969.

DERMACHI, M. de M. La organización para la administración de la función pública: descentralización y desconcentración en el pensamiento de José Pedro Varela. In: SOSA, J. *et al. Varela 1968*. Montevidéo: Unión del Magisterio, 1968. pp. 31-43.

DI GIORGI, D. *El impulso educacional de José Pedro Varela*. Montevidéo: Monteverde, 1942.

HERRERA Y ESPINOSA, M. *José Pedro Varela*. Montevidéo: Librería Nacional, 1885.

JESUALDO. *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela*. Montevidéo: Universidad de la República, 1959.

LASPLACES, A. *Vida admirable de José Pedro Varela*. Montevidéo: Claudio García, 1944.

MAGGIOLO, O. J. *José Pedro Varela: síntesis sobre su vida y su obra*. Montevidéo: Sociedad de los Amigos de la Educación Popular, 1940.

MANACORDA, T. J. V. *José Pedro Varela*. Montevidéo: Impresora Uruguaya, 1948.

MANTOVANI, J. Sarmiento y José Pedro Varela. *Ficción*, n. 5, pp. 202-207, 1957.

MONESTIER, J. *El combate laico*. Montevidéo: Ed. El Galeón, 1992.

PONTEROTTO, I. L. *José Pedro Varela and his Contribution to Education in Uruguay*. 1951. Thesis (Doctorate in Education) - New York University.

RAMA, C. J. P. *Varela sociólogo*. Montevidéo: Ed. Medina, 1957.

SOSA, J. *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela*. Montevidéo: Universidad de la República, 1959.

_____. *Educadores de América: los constructores, los reformadores*. Montevidéo: Ediciones Pueblos, 1945.

WEINBERG, G. Domingo F. Sarmiento y José P. Varela: Hacia la educación popular. *Sur*, n. 341, pp. 81-97, 1977.





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

