

OS ÉRROS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA (1)

Prof. JOSÉ GOMES CAETANO

Quando fomos convidados para formar ao lado de ilustres professores, a cujo cargo estavam as aulas de um oportuno "Seminário de estudos sobre Pedagogia e Educação", uma preocupação passou a nos assediar: qual deveria ser o tema de uma palestra, que servisse, de início, a professores já militantes e veteranos no ensino primário e a recém-formados e estudantes incipientes em assuntos pedagógicos?

Dentro dessa preocupação, passamos a considerar as possibilidades e as conveniências, procurando delimitar assuntos e enfeixá-los em pequenos tópicos, para, em visão de conjunto, focalizar as partes que a nosso entender são de interêsse. Assim, resolvemos falar sobre alguns dos pontos discutíveis e de alguns defeitos da educação contemporânea, que, alardeando relativismo por todos os lados, na realidade deseja fazer-se acreditar como única e exclusiva dona da certeza e da verdade. Aliás, essa decisão, de nossa parte, não causa, absolutamente, e nem deve causar, surpresa a quem quer que seja, pois continuamos não só a exposição de nossas idéas, como procuramos lançar um pouco de luz, onde o candieiro da demagogia pedagógica bruxoleia e mal ilumina os espíritos incáutos.

Longe de nós a idéa de produzir algo de novo, pois de novidades já está abarrotado o mercado; longe de nós o desejo inglório de quebrar lanças e ossos contra os enganosos moinhos de vento, que se erguem nos campos da escola contemporânea, tão ilusória aos olhos dos viandantes mal-avisados; longe de nós, enfim, e apesar de tudo, o desejo de permanecermos afastados dos próximos acontecimentos que, forçosamente, farão vacilar em seus alicerces os edifícios mal construídos de uma pseudo- formação. É preciso que todos os homens encarregados da educação e da formação de nossa juventude, capazes de um momento de reflexão e de bom-senso, ouçam e acatem as vozes esparsas ainda, mas vibrantes já, daqueles que atravez de suas cátedras, de seus livros, de seus artigos, procuram restabelecer a ordem e o equilíbrio no cáos, a que, consciente e decididamente, se lança a escola contemporânea; e ninguém melhor para, restabelecendo a sua verdadeira noção dos sãos princípios, manejar as armas da contra-re-

(1) Aula pública ministrada no dia 26 de outubro de 1955, no salão nobre do Colégio Estadual e Escola Normal "Dr. Júlio Prestes de Albuquerque", de Sorocaba, a convite do Snr. Prof. Roque Ayres de Oliveira, diretor daquele estabelecimento de ensino público.

fórma escolar, do que aqueles que de mais perto cuidam da infância, que mais cedo procuram chegar ao seu entendimento e ao seu coração, o professor primário, pois êle representa um grau de ensino de onde saem todos os problemas cruciantes e para onde convergem as soluções todas, verdadeiras ou falsas, não importam agora, proporcionadas pela Didática e orientadas pela Filosofia da Educação. (1A)

Realmente, para aqueles que militam, quasi que exclusivamente, no campo da técnica, nada mais importante e necessário que a constante revisão dos princípios que orientam essa mesma técnica, reforçando os que têm validez perene e alijando os que não passam de simples modismos de uma época conturbada. No que diz respeito a êstes últimos, não podemos deixar de assinalar a extrema audácia de alguns interessados, que, usando e abusando da sua elevada posição dentro do magistério, agitam idéas sem atentar para as consequências, ou quiçá, conhecendo-as, agitam-nas com o fim expresso de provocar chóques, habilmente, explorados para satisfação pessoal imediata. Não vai, nesta afirmação, exagêro algum, uma vez que a todo momento comprovamos isso.

Ao escrever uma de suas principais obras, teve Leonel Franca as seguintes palavras, para servirem de abertura e apresentação da resposta firme e serena a afirmações tendenciosas de suma gravidade: "Agitar idéas é mais grave do que mobilizar exercitos. O soldado poderá semear os horrores da força bruta desencadeada e infrene; mas o braço cansa e a espada torna á cinta ou a enferruja e consome o tempo. A idéa, uma vez desembainhada é arma sempre activa, que já não volta ao estôjo nem se embota com os annos. A lâmina do guerreiro só alcança os corpos, pode mutilá-los, pode trucidá-los, mas não ha poder de braço humano que dobre as almas. Pela materia não se vence o espirito. A idéa... é mais penetrante, mais poderosa, mais efficaçmente conquistadora. Vae direito á cidadella da intelligencia. Se a encontra desapercibida (e quantas intelligencias desaparelhadas para as luctas do pensamento!) toma-a de assalto, installa-se no seu throno e dahi dirige e governa, a seu arbitrio, toda a actividade humana. Pelo espirito subjuga-se a materia" (2).

Pudessem os nossos professores e todos os que desejam abraçar o magistério, como sublime exercício de um apostolado permanente

(1A) É oportuno dizermos que a Filosofia da Educação é tomada aqui em seu sentido estrito, e não no sentido de cosmovisão, como é, geralmente, considerada. Além disso, só uma Filosofia da Educação em seu sentido estrito permitirá a consideração da educação **in factio esse**, pois a educação-processo é determinada e definida pela educação-perfeição, que dá àquela a sua intelligibilidade e sentido. Veja-se, a êsse propósito, Arsenio Pacios Lopez. — Ontologia de la educación, Consejo Superior de Investigaciones Científicas — Instituto de Pedagogia "San José de Calazans", Madrid, 1954.

(2) Leonel Franca S.J. — A Igreja, a Refórma e a Civilização, Prefácio da 1a. edição, pág. III, 4a. ed., Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1934.

e elevado, pudessem êles refletir, serenamente, sôbre essas palavras, chegariam à conclusão de que a sua missão exige mais cuidado e mais responsabilidade, no trato com a infância e com a juventude. Si os não têm, algo de errado deve existir na sua formação ou, quiçá, nem mesmo formação possuam.

Parecem duras demais estas palavras, para que sejam ditas aqui. Entretanto, acreditamos que elas possam provocar naqueles que nos lêem, exatamente, aquilo que desejamos expressar, pois são o símbolo de uma idéa que se avoluma, cada vez mais, no espírito dos que estão alertas na defesa de princípios mais prósperos para o nosso ensino. Além do mais, a fôrça de expressão deve contrabalançar pela verdade a audácia dos sofismas hodiernos, como expressão característica fundamental do pensamento contemporâneo, dada pelas “tendências que celebram mais a ação que a especulação, mais a vontade que o intelecto, mais a intuição que o conhecimento dos universais, mais os valores da existência prática que o saber, puramente, científico” (3). Em outras palavras: o que se combate é a unilateralidade tomada como norma, é a tendência de se tomar a parte pelo todo, do que resulta, no entender de Boutroux, a “impossibilidade de uma verdadeira” instrução e de uma verdadeira “cultura” sem a formação do caracter, à que é vital uma educação moral e religiosa” (4).

Si quizéssemos, poderíamos terminar as nossas considerações iniciais com essas palavras de Boutroux, pois elas encerram, na realidade, quasi que toda a crítica geral que se possa fazer à orientação das atuais escolas, grotesca e pretenciosamente, chamadas **novas**. Mas... continuemos, ainda por um instante, nêste mesmo trilho, antes de entrarmos na larga estrada real.

Não se pôde, evidentemente, desconhecer outros fatores que modificam ou alteram a educação e a formação humanas; no entanto, à escola cabe grande parcela de responsabilidade, diante de tal estado de coisas, pois não é lícito, a quem quer que seja, ignorar a fôrça e a potência das idéias desagregadoras circulantes em nossos meios educacionais, já pela dialética sùtil e aliciadora, já pela facilidade na aceitação, já pela irresponsabilidade que geram. Além disso, o conteúdo filosófico que orienta e conduz a atividade nêste labirinto pedagógico, não poderá jamais ser o fio de Ariadne, para os que devem e precisam alcançar a luz e o esplendor da verdade, pois, na realidade, orienta e conduz para tudo o que se combate, em nome da liberdade humana.

O pragmatismo pedagógico é o fornecedor mais ativo e mais constante dos elementos que orientam as práticas escolares, atual-

(3) Dante Morando. — Pedagogia, pág. 350, Morcelliana, Brescia, 1951. As traduções dos textos originaes italianos são nossas, não só nesta citação, como em todas as demais.

(4) Id. *ibid.*, loc. cit.

mente, forçando o recuo ou a reação dos elementos formativos, verdadeiramente, humanos, em flagrante prejuízo das verdadeiras qualidades que no homem devem ser aprimoradas e aperfeiçoadas. Disso só se poderá concluir que o desejado pela escola, nos moldes atuais, nada mais é que a colocação do homem, desde muito cedo, em um estado permanente de servidão, pela impossibilidade de utilização adequada da sua racionalidade, teleologicamente, vinculada aos bens eternos.

O que se apregoa, insistentemente, é a necessidade de tornar a escola o reflexo perfeito da comunidade, ou melhor ainda, a própria comunidade em miniatura, para que se possa **adaptar**, com mais segurança e mais rapidez, a criança ao meio. Ora, isso só faz trazer para dentro da escola problemas que a ela não competem resolver, prejudicando todo o esforço formativo que deve ser o seu principal empenho. Sabemos que o ritmo crescente das diversas atividades, no campo económico e político e respectivos êxitos práticos, no aproveitamento dos últimos descobrimentos científicos, contribuíram, sem dúvida alguma, para pôr em evidência a importância da pessoa humana, em seu aspecto sentimental e volitivo, em detrimento do aspecto intelectual, o que, na sua instabilidade transportada para os recessos escolares, não deixa de provocar a instabilidade da própria obra educativa, que devêra ser, essencialmente, estavel, em sua dinâmica existencial.

É preciso compreender, entretanto, que isso é já uma consequência das idéas filosóficas que minaram, pouco a pouco, o campo pedagógico e, em nome da criança — pobre engeitada —, passaram a atacar aquilo que se convencionou chamar de escola tradicionalista. Do individualismo estreito e anárquico de uma Ellen Key (5) e do sociologismo comunizante de um Durkheim (6), passou a escola a sofrer a influência assoladora do ativismo de um Claparède ou Ferrière (7), estacionando sôbre o experimentalismo de Dewey (8), sem contar os respectivos ascendentes e descendentes e colaterais. A unilateralidade que pretenderam combater essas e outras doutrinas, não foi sinão acentuada na sua oposição, degradando o ensino e a educação para o mais grosseiro materialismo, e impedindo mesmo o aproveitamento do que de bom possa haver na técnica pedagógica, apresentada por aquelas. Isso, aliás, já foi notado logo nos primeiros tempos de escola renovada brasileira.

De fato, falando às professoras do “Sacré-Coeur”, do Rio de Janeiro, em 11 de maio de 1933, a respeito das inovações pedagógicas por que passavam as nossas instituições escolares, assim se expressa-

(5) Id. *ibid.*, pág. 354.

(6) Id. *ibid.*, pág. 361.

(7) Id. *ibid.*, pág. 365 e 370.

(8) Id. *ibid.*, pág. 375 e seguintes.

va o saudoso Pe. Leonel, após tecer considerações sobre os meios e os fins na educação: “Fala-se de **novos caminhos** e de **novos fins** (9); os caminhos, em última análise, só serão bons se a bom termo nos levarrem. Ora, o que para logo impressiona o observador, ao percorrer a imensa literatura pedagógica que preparou e propaga o movimento, é uma difusão minuciosa e inesgotável sobre os processos educativos e uma parcimônia impressionante sobre os grandes ideais da educação. Fórmulas vagas e imprecisas, aspirações de um humanitarismo vaporoso e impalpável, reticências a cobrirem discretamente um ceticismo mal dissimulado — eis o que mais freqüentemente se nos depara sob a rubrica importantíssima: ideal da educação moderna” (10). E para corroborar a impressão nítida e indiscutível que acima deixamos, afirma êle o seguinte: “As técnicas pedagógicas mais aperfeiçoadas, o conhecimento mais fino dos recursos psicológicos da alma infantil, nas mãos de uma ideologia desorientada no que respeita às finalidades essenciais do homem, poderá acarretar sobre um povo a maior das calamidades que lhe comprometem o futuro das suas gerações” (11).

Como se vê, melancólico era já o balanço inicial das atividades do movimento renovador, provocando, como de fato provocou, o afastamento imediato de todos os educadores católicos conscientes (12). Os fatos parecem não desmentir a tendência inicial manifestada; antes pelo contrário. O materialismo carreado das origens passou, pouco a pouco, a se estender, cumprindo programa estabelecido e, internacionalmente, aceito, embora as reações mais bem intencionadas se fizessem ouvir, atravez dos mais legítimos representantes da verdadeira obra educativa. O fato é que a dialética sutil e, desmedidamente, ambiciosa, galvanizou a plateia atônita ainda pelos acontecimentos diversionistas provocados por duas revoluções sucessivas. A escola, sofrendo toda sorte de reformas, passou, então, a navegar, qual barco desarvorado, no mar grosso das tumultuantes idéas, revolucionariamente, agitadas em nome da creança, pobre e infeliz vítima de suas próprias necessidades e direitos mal atendidos.

O fato de vivermos no **século da creança** — que ironia —, não significa que as conquistas imensas das diversas ciências da educação tenham valido algo para a melhoria do homem em sí. O experimentalismo sem rumo e sem finalidades inutiliza os melhores esforços,

(9) Está clara a alusão aos reformadores da escola brasileira.

(10) Leonel Franca S. J. — A formação da personalidade, pág. 76-77, vol. XV das Obras Completas, Liv. Agir Ed., R. Janeiro, 1954.

(11) Id. *ibid.*, loc. cit.

(12) Infelizmente, parece-nos que êsse recuo não foi completo, pois, atualmente, o número de educadores católicos que, consciente ou inconscientemente, seguem o materialismo pragmático-instrumentalista no campo da educação, é bem grande, fazendo-nos duvidar das intenções colocadas nêsse falsoseamento de convicções. Algo aí está errado e deve ser corrigido.

pela falta de uma sã filosofia da educação, de um ideal de educação, solidamente, articulado numa concepção total da vida, que o oriente e fundamente. Não se póde negar que essa falha seja oriunda do próprio pensamento contemporâneo, cujas bases fundamentais foram tão bem apontadas por Morando. Entretanto, é fóra de qualquer dúvida, que êsse mesmo pensamento contemporâneo, em geral, e o próprio pensamento brasileiro, em particular, sofrem, atualmente, as consequências provocadas pelas idéas positivistas e quejandos, por demais unilaterais para serem tomadas a sério, não fosse o campo propício encontrado para sua difusão, proporcionado pela falta absoluta de base filosófica na formação do professorado, ou então por razões que aquelas mesmas idéas fomentam e proporcionam (13).

Esta, a constatação a que chega o observador menos arguto, desde que se decida a encontrar razões para a falência da escola, em seus mais significativos propósitos: de nada valerão, como de nada valem, os esforços, si não forem orientados por um ideal superior que os defina. Os professores e os educadores, dentro do atual sistema de ensino e de educação, parecem náufragos a bracejarem, inutilmente, dentro do mar encapelado, em que navega a escola. São impotentes todos, para se unirem, pelo abismo filosófico que os ameaça de destruição inapelavel. Realmente, o divórcio entre a escola atual e o professorado não é mais que uma consequência da pretensão de anular ou destruir os valores perenes e as verdades eternas, e contra isso se insurge, consciente ou inconscientemente, o próprio homem como participante dêsses valores e dessas verdades, quando forçado a abdicar à sua condição de pessoa humana creada à imagem e semelhança do Creador.

Não quer isso dizer que o homem não possa, livremente, proporcionar-se o luxo da negativa de sua própria essência e da sua finalidade última; justamente, aí é que está o perigo da moderna educação da infância e da juventude, pois fugindo a uma definição teleológica e essencial do homem, eximem-se os seus prégadores da aceitação e da transmissão da verdade, pois isso acarreta responsabilidade indesejavel e incômoda. É mais facil deixar que as coisas aconteçam. É a irresponsabilidade que campea desenfreada nos campos social e económico transferida agora para os campos filosófico e pedagógico.

Mas... não nos antecipemos. Vejamos por partes, embora sucintamente, os defeitos da educação proporcionada pelos princípios orientadores da escola nova, dos quais já tivemos ocasião de tratar em trabalho recente, onde mostramos que a educação deve conceber o homem na sua totalidade, e não, unilateralmente, como tem sido até agora.

(13) Veja-se a respeito o nosso trabalho "**Da necessidade de uma nova orientação filosófico-didática de nossas Escolas Normais**", na revista "Paideia", n.º 3, 1955.

Os defeitos encontrados na educação contemporânea são, realmente, frutos exclusivos da unilateralidade com que é estudada e tratada a pessoa humana, falseando, como já dissemos, os fundamentos essenciais da obra educativa. Não resta dúvida de que a atitude modernista favorável à experimentação científica, impugnando toda e qualquer ciência da educação que não faça praça de experimentalismo, “importou, como não poderia deixar de acontecer, não apenas na descaracterização teórica da ciência da educação, mas, igualmente, na sua relativa esterilidade prática, traduzida na crise generalizada que, hoje, se abate sobre o domínio da educação” (14).

Dura e real constatação, diante de uma situação de fato, construída, desassombadamente, nêstes últimos 30 anos de agitações político-sociais. Mormente, no Brasil, as consequências nada alviçareiras de uma política educacional inconsequente favoreceram a colocação da escola na mais terrível encruzilhada. Já não basta mais dizermos que estamos em crise; é necessário contribuir, de maneira decidida e decisiva, para a recolocação da escola brasileira no caminho de um ideal superior de educação, escoimando-a dos graves êrros de orientação que, atualmente, a assoberbam, e permitindo-lhe a mais ampla harmonia com a família e, como consequência, com a sociedade, uma vez que recolocada a dignidade da pessoa humana em relação direta com os valores eternos, com Deus.

* * *

Dito isto, vejamos agora, de maneira rápida e sucinta, alguns dos mais graves defeitos da educação contemporânea (15), de cuja consideração devem tratar todos os bons e conscientes educadores, e a propósito dos quais nunca é demais insistir e esclarecer.

1 — ESQUECIMENTO DO FIM ULTIMO

Ressaltamos, em primeiro lugar, o esquecimento completo do fim supremo do homem, ao qual todos os demais fins secundários e parciais se devem subordinar. Êsse esquecimento é devido, em grande parte, à consideração desmedida das ciências físicas, biológicas, sociológicas e psicológicas, que podem fornecer material importante e abundante a respeito das condições, dos instrumentos e dos métodos da educação, pois se referem ao **como** vive e se desenvolve o homem, física e psiquicamente, na sociedade. Trata-se, como se vê, do **fato** da vida no que êle tem de experimental e mensuravel, proporcionando aos interessados campo propício aos mais exagerados esforços para

(14) Ruy de Ayres Bello. — Filosofia pedagógica, pág. 6, 2a. ed., Ed. Globo, Pôrto Alegre, 1954.

(15) A propósito, acompanhamos Morando, na parte que trata dos “Difetti dell’educazione moderna”, op. cit., pág. 420 e seguintes.

provar suas teorias materialistas e unilaterais, sem jamais chegarem a uma definição do homem em si mesmo, em seu fim e na escala dos valores que isso comporta, e que, portanto, ultrapassa todo e qualquer fenómeno físico, biológico ou psicológico. Afinal de contas, não surgindo o homem por simples ato de geração espontânea, deve, necessariamente, ser fruto de uma Inteligência que o criou, conferindo-lhe determinada natureza e determinado fim. Como todo ser, o homem tende sempre e de modo necessário para a felicidade, cuja posse é seu fim. Ora, essa felicidade é encontrada no bem a que todas as suas operações e tendências se dirigem, isto é, no Bem Infinito, em Deus. Isto nos leva a concluir que é, absolutamente, importante a adoção de uma sã concepção filosófica do homem em sua totalidade, capaz de fixar a verdadeira finalidade da pessoa humana, o que, justamente, não se verifica nos domínios da nova orientação educacional contemporânea. Pretendem mesmo os corifeus da escola nova, ou negar aquele fim, ou provar que êle seja passível de ser fixado por aquelas mesmas ciências particulares.

Isso significa que os princípios prégados se fecham em uma idéa, puramente, científica do homem, incapaz de orientar a própria educação, fadada a cair no fragmentarismo de consequências imprevisíveis; significa ainda desnaturar o próprio conceito de ciência, pois desejando dar a ela o que cabe à filosofia, acabam por produzir uma filosofia travestida de ciência, uma filosofia que não é, absolutamente, filosofia. Aliás, o que pretendem é, exatamente, a negação da filosofia, permanecendo, como bons neo-positivistas, dentro daquela idéa, puramente, científica do homem, satisfeitos com unir, através dela, os elementos mensuráveis e observáveis como tais, e resolvidos a fazer prevalecer o princípio de não considerar as coisas de acôrdo com o ser ou a essência (16).

A êste propósito, já afirmou, judiciosamente, Maritain, o seguinte: "...l'idée scientifique de l'homme, comme toute idée refondue par la science strictement expérimentale, se débarasse autant que faire se peut de tout contenu ontologique, de telle sorte qu'elle puisse être entièrement vérifiable dans l'expérience sensorielle. L'idée purement scientifique de l'homme est et doit être une idée phénoménalisée, sans référence à l'ultime réalité" (17). Contentam-se com isso...

Não podemos, evidentemente, chegar ao ponto de negar a contribuição que essa concepção, puramente, científica do homem possa fornecer, através de informações importantes e sempre renovadas, no que respeita, como aliás já fizemos ver, aos meios e aos instrumentos da educação. Entretanto, não podemos também exigir dela, e mesmo ela não nos poderá fornecer, por mais que o queiramos, "nem os primeiros fundamentos, nem as direções primordiais da educação, pois

(16) J. Maritain. — *L'éducation à la croisée des chemins*, pág. 20, Eglhoff, Paris, 1947.

(17) Id. *ibid.*, loc. cit.

que esta precisa conhecer, antes e primordialmente, o que o homem é, qual a sua natureza e que escala de valores ela implica, essencialmente; e, exatamente, porque ignora “o ser como tal”, a idéia, puramente, científica do homem não conhece tais coisas, mas tão somente, o que emerge do ser humano, no domínio da observação sensorial e da medida” (18).

Em outras palavras: não desejam aceitar uma concepção mais elevada e mais digna do homem, como sendo um animal racional, cuja dignidade suprema está na inteligência; o homem como sendo um indivíduo livre em sua relação pessoal com Deus, donde a suprema justiça ou retidão estar na obediência voluntária à lei divina; o homem como sendo enfim um “todo inteiro, espírito unido ao corpo em unidade de natureza, com todas suas faculdades naturais e sobrenaturais tal como o conhecemos pela reta razão e pela revelação; portanto, o homem caído de seu estado originário, mas redimido por Cristo”, e cuja suprema perfeição está na reintegração “na condição sobrenatural de filho adotivo de Deus” (19). Aliás, uma concepção do homem em que todos os valores transcendentais são negados, bem como o seu próprio conteúdo espiritual, só poderá acarretar dificuldades e prejuízos para a educação, pela unilateralidade dos elementos básicos buscados tão só no cientismo naturalista. Com isso, nada mais fazem do que inverter a ordem dos valores, confundindo os fins com os meios, e dando a êstes não só uma posição de maior relêvo, como até de primazia e exclusividade, o que não deixa de ser um dos mais graves êrros da educação contemporânea. Desde que os meios sejam preferidos e cultivados, única e exclusivamente, pela sua própria perfeição, perdem a sua eficiência orgânica e passam a se desenvolver, insulada e indefinidamente, dentro de um campo maior. A excessiva bondade que êsses meios cultivados pela educação contemporânea possuem, gera a maldade de se perder de vista os verdadeiros fins, o que, em última análise, nos leva a exigir um refôrço do ímpeto que conduz à finalidade a ser atingida no campo educativo (20).

2 — NEGAÇÃO DA FILOSOFIA E DESVALORIZAÇÃO DA RAZÃO HUMANA

Negação de toda e qualquer validez de uma filosofia humana, porque está em moda a desvalorização radical da razão, que é substi-

(18) Id. *ibid.*, pág. 21. A tradução, não só desta citação, como das demais do mesmo autor, é nossa.

(19) Pio XI. — *Divini illius magistri*, V, 34. Tem razão Dante Morando, quando faz notar que “*insomma, soltanto la filosofia, la morale, la religione, si accorgono davvero che l'uomo non è soltanto carne e ossa, o psichiche attività analiticamente sperimentali nel loro decorso, ma è qualcosa di più: è un'anima, una persona, uno spirito essenzialmente libero, atto a seguir "virtute e conoscenza"*” (*op. cit.*, pág. 421).

(20) *Op. cit.*, pág. 18.

tulda pela crença na ação e no util concreto, supondo evitar-se assim o infalível ceticismo, como consequência lógica daquilo (20A). O que se nega, com isso, é toda a possibilidade de conhecimento espiritual, pela transformação da razão em puro instrumento de organização da experiência futura. “A razão de ser dessa mentalidade é o preconceito naturalista que a inspira. A filosofia naturalista reduziu toda a ciência às ciências experimentais, condenando como anticientíficas todas as cogitações que não pudessem ser comprovadas pela experimentação dos laboratórios” (21), o que constitui grave erro, pois essas ciências não podem dizer a última palavra em um exame crítico de todas as realidades pedagógicas e são incapazes de ditar normas morais ao trabalho educativo, justamente, porque tratam dos fenômenos e de suas conexões, como muito bem o frisa Göttler (22).

Não seria demais lembrar aqui, que o instrumentalismo de Dewey, tão a gosto dos nossos educadores, tem como ponto de partida

Nota: Em entrevista concedida à A Gazeta de 16 de junho de 1956, assim se expressou Alceu de Amoroso Lima, a respeito de assunto que se liga, diretamente, a este: “Si ha no mundo moderno, um desequilíbrio pela hipertrofia dos valores tecnológicos, isto é, do domínio do homem sobre a natureza, que leva à debilidade da vida interior — o que se impõe é um “Suplemento de Alma” (Bergson), isto é, uma intensificação da vida interior, como compensação à hipertrofia da vida estereotipada. Eis por que o mundo moderno precisa de poesia, de filosofia, de mística, para compensar o poder que a física nuclear da era atômica (1945) está colocando nas mãos do homem. Só uma ontologia existencial como a de São Tomás de Aquino, magistralmente exposta. . . . pode dar ao dinamismo tecnológico de São Paulo, capital industrial da América Latina, uma filosofia verdadeiramente humana da Vida”.

(20A) No momento em que recebíamos as primeiras provas tipográficas do presente trabalho, a Livraria Agir Editora lançava no mercado livreiro a oportuna “Filosofia da Educação” dos professores Drs. John D. Redden e Francis A. Ryan, da Faculdade de Educação da Universidade de Fordham, em que reencontramos os mesmos conceitos emitidos por nós, numa reafirmação clara e, fartamente, documentada, da necessidade premente de uma revisão imediata dos fundamentos filosóficos da escola contemporânea.

Entre outras coisas, dizem aqueles professores o seguinte: “Pelo fato de a educação ser ciência que deve procurar suas normas fora de si mesma, ela depende de uma filosofia **verdadeira**, para orientação segura e guia constante” (pág. 12). E isto, pela simples razão — entre tantas outras de maior envergadura — de que, como eles mesmos o afirmam, valorizando as nossas próprias afirmações, “o pensamento e ação educacionais modernos caracterizam-se pela confusão e indecisão” (pág. 11).

É pena não ser esse livro mais que uma Cosmovisão da Educação. Entretanto, queremos saudar o seu aparecimento em língua portuguesa, mormente, sabendo-o uma mensagem dos EE.UU. da América, onde mais forte se faz sentir a necessidade de uma revisão dos padrões ideais da educação e por trazer consigo o reforço de uma constante preocupação, que deve ser a de todos os educadores católicos e cristãos, em geral, conscientes da própria responsabilidade, frente à infância e à juventude em formação.

(21) Op. cit., pág. 6.

(22) Josef Göttler. — Pedagogia sistemática, pág. 36, trad. espanhola Mons. Juan Tusquets, Ed. Herder, Barcelona, 1955.

a experiência pura e simples, na sua concepção primitiva e integral, que é ao mesmo tempo erro e perversidade, ignorância e risco: “O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, **pela experiência**” (23). O interessante desta questão, é que o conceito de experiência dado por Dewey, já de si estreito e unilateral, na concepção dos reformadores brasileiros tornou-se ainda mais estreito e mais unilateral. Para Dewey, “a experiência compõe-se de dois elementos, um activo e outro passivo. O organismo age sobre o ambiente; é o elemento activo da experiência. O ambiente por seu turno age sobre o organismo, e este tolera ou sofre; é o elemento passivo da experiência. Qualquer dos dois pôde vir em primeiro lugar” (24). Aqui, entre nós, a coisa passou a ser da seguinte fôrma: “O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável e o obrigam a perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reacção é em seus próprios termos, o que chamamos de **experiência**” (25). Daí o dizer que “poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmo, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (26). E a coisa não fica só nisso; vai mais longe ainda, pois “qualquer experiência há de trazer êsse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento” (27). Note-se que “o que há de fundamental, nesse modo de ver a experiência, é a sua identificação com a natureza”; donde se chega à conclusão de que a “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interacção, pela qual os dois elementos que nela entram — situação e agente — são modificados” (28). Já tivemos ocasião de tratar dêste mesmo problema; entretanto, pela importância e gravidade do assunto, pedimos vênia para relembrarmos aqui as nossas próprias palavras de então (29), lançando-as a novas meditações.

Chegamos assim, sem o quereremos, levados pela **experiência**, ao problema do conhecimento, pois “embora a experiência não seja

(23) Dewey. — Vida e educação, pág. 39, trad. Anísio S. Teixeira, 3a. ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1952.

(24) H. H. Horne. — A philosophia da educação sob o ponto de vista democratico, pág. 221, trad. Adolpho Packer, Ed. Saraiva & Cia., S. Paulo, 1938.

(25) Anísio Teixeira. — A pedagogia de Dewey, in Vida e educação de Dewey, pág. 7, trad. cit.

(26) Op. cit., pág. 8.

(27) Op. cit., loc. cit.

(28) Id. ibid., pág. 7.

(29) Veja-se o nosso trabalho sobre as Escolas Normais, já citado, pág. 52 a 56.

(30) Anísio Teixeira. — Op. cit., pág. 8.

“em si mesma, cognitiva”, “pode ganhar êsse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possui” (30). A impressão que nos dão essas afirmações é a de extrema impossibilidade de alcançar o verdadeiro significado dos fatos psicológicos, como alguém que, tentando subir por uma corda, a certa altura da subida, fraqueja e pára, afim de descansar, não conseguindo depois retomar o impulso ascendente. Então satisfaz-se com imaginar apenas a consecução do fato, vislumbrando, de relance e vagamente, aquilo que não foi conseguido.

Realmente, aceitando-se a explicação do processo de experiência, vemos que ela implica sempre, de início, na existência de dois elementos, influenciando um sobre o outro: agente e situação, donde uma reação, produzindo um novo agente e uma nova situação. A isso se daria o nome de **adaptação** (31). A adaptação ou readaptação mútua não sendo cognitiva, em início, não envolve “**percepção** das modificações que se processam entre o agente e a situação, e o novo agente e a nova situação posteriores à experiência. A experiência é, nesse passo, pouco significativa para a vida humana. Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos asenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (32). “O processo da experiência atinge, então, êsse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos” (33). Nota-se, evidentemente, confusão entre vida, experiência e aprendizagem, onde se póde encontrar elementos de ordem material e de ordem espiritual, irredutivelmente, concebidos e, violentamente, identificados. Não podemos negar nem uns, nem outros, pois o homem, de

(31) J. B. Watson. — El conductismo, pág. 38, Ed. Paidós, Bs. As.

Nota: Assim também o funcionalismo: “O funcionalista encara a mente não como uma “substância”, nem mesmo como um conjunto de “estados mentais” mas como sinônimo da função do organismo estimulado pelo meio. A imaginação e raciocínio significam não forças específicas, mas, ao contrário, modos de respostas a determinadas situações. É o que Bode explica:

A **função** de indicar e orientar é o que se entende por mente. Ela não é função separada representando algo que as cousas **fazem**. Por meio de nossas respostas, acontecimentos ou possibilidades futuras se traduzem em fatos atuais e, dêsse modo, tornam-se efetivos para o contróle da cultura. (1)

Segundo êsse sistema psicológico, o conhecimento e vontade são considerados apenas como **adaptações** resultantes de atividades físicas através das respostas aos estímulos” (2).

(1) B. Bode. — How We Learn, pág. 225, Boston D. C. Heath and Co., 1940.

(2) Redden e Ryan. — Filosofia da Educação, pág. 161-162, trad. Nair Fortes Abu-Merhy, Liv. Agir Ed., Rio de Janeiro, 1956.

(32) Op. cit., pág. 9.

(33) Id. ibid., pág. 9-10.

acôrdo com a ordenação do universo creado, encontra-se “na fronteira do mundo espiritual e do mundo corpóreo e nêle concorrem as virtudes de um e de outro” (34). Possuindo o homem tudo que é próprio da sua espécie e tudo que possuem os sêres das espécies inferiores, as faculdades humanas são colocadas em três grandes classes: vegetativas, sensitivas e intelectuais, correspondentes aos três graus de vida; donde falar-se em faculdades orgânicas e inorgânicas (35). Aquelas têm por sujeito o composto humano; estas, a própria alma (36).

Desde que não aceitemos estas afirmações, encontramos na mesma situação da pessoa a subir pela corda; e por mais esforços que dispendamos, jamais poderemos explicar, em toda a sua delicadeza e radiante espiritualidade, o ato do conhecimento. É o que aconteceu com Dewey e seus seguidores todos, ao partirem de tão precárias bases, para explicar a essência da educação e da formação humanas.

Sendo a inteligência uma “faculdade capaz de ultrapassar os dados sensíveis externos e de penetrar na essência das coisas” (37), o ato de conhecer visa permitir à alma ter, em si mesma, todas essas coisas, sem que na realidade hajam modificações de tipo sensível, pois como faculdade imaterial, a inteligência tende ao imaterial, muito embora tenha de se comunicar com a materialidade das coisas, antes de extrair a essência abstrata. E compreende-se isto, pois está ligada à matéria, como faculdade que é do homem. Dessa fórmula, ela precisa dos sentidos, para atingir o seu fim, elevando-se depois para além do que deles recebe, dominando e transcendendo a matéria, e comunicando-se, para além dela, através dela, com a essência. Concedendo à inteligência todos os poderes negados pelos materialistas e reconhecendo nela todas as dependências e insuficiências, injustificadamente, negadas pelos idealistas, pôde-se chegar agora à solução de um problema básico, como é o do conhecimento.

Tanto o ato de conhecer, como o sujeito que conhece, é uno. Si o decomposmos, é para facilitar o entendimento, pois a razão, por natureza, precisa usar um processo discursivo, fragmentando o que se exerce de fórmula una.

A inteligência, uma vez diante do mundo sensível, percebe a imagem sensível dos vários objetos, mediante a reação dos respectivos órgãos dos sentidos. Como é, inicialmente, uma faculdade potencial e passiva (38), a inteligência depende das excitações objetivas para produzir o seu ato; e o “conhecimento resulta, para o sujeito que conhece, do seu poder de ser outro, de se tornar outro”. Mas êste poder de ser outro refere-se apenas a um certo aspecto, pois o objeto

(34) S. Tomaz. — Suma Teológica, I, Q. 77, art. 2, Resp.

(35) Id. *ibid.*, I, Q. 78, art. 1, Resp.

(36) Id. *ibid.*, I, Q. 77, art. 5, Resp.

(37) Id. *ibid.*, IIa. IIae., Q. 8, art. 1, Resp.

(38) Id. *ibid.*, I, Q. 79, art. 2, Resp.

que é conhecido “está naquele que o conhece segundo a maneira de ser dêste último” (39). Isto quer dizer, portanto, que a inteligência tem, em si, todas as coisas pelas suas fórmulas, pois é esta a sua própria maneira de ser, e não outra. Uma vez revelada a imagem do objeto, ela será, imediatamente, despojada de todos os seus atributos singulares, sensíveis, para só ficar com o universal nêle incluso e na medida em que foi realizado nêle, e nêle existente em potência.

Da sua passividade inicial, vai agora a inteligência passar à atividade. O intelecto agente separa das realidades concretas as essências abstratas. A idéa, inicialmente, internada na matéria, é extraída pela inteligência, para, à sua maneira, contemplá-la e apreender nela o princípio formal do objeto (40). Despojado o objeto dos caracteres sensíveis, o intelecto agente constrói a imagem inteligível, nêsse caso a imagem da própria essência. Assim, do inteligível em potência, encontrado em todas as coisas, faz surgir o inteligível em ato, por meio da **species impressa**, no intelecto possível, que é determinado ao ato (41). Por fim, o intelecto possível gera a **species expressa**, que traz, em si, a idéa abstrata, isto é, a idéa em si. Com a formação da idéa ou das idéas, a inteligência não pára mais, passando a refletir sôbre suas aquisições e, dessa fórmula, sendo levada a novas aquisições. Acreditamos não ser necessário ir além, para demonstrar a fragilidade da concepção pragmatista do conhecimento. Enquanto esta prediz uma modificação em ambos os elementos da experiência — agente-situação — nós negâmo-la, pois o ser intencional do objeto ao unir-se com a inteligência não determina, absolutamente, qualquer modificação que se assemelhe àquela. Quanto maior a força cognitiva do sujeito que conhece, apossando-se do objeto à sua maneira, tanto mais êste se esforçará por ser o que é, e não outra coisa, permitindo assim a posse de sua verdadeira realidade interior, formal. Assim também o sujeito, ao apossar-se do objeto, não sofre alteração alguma, sob pena de deixar de ser o que é. Ambos passarão, após o ato do conhecimento, à potencialidade, novamente: o sujeito, para conhecer; o objeto, para ser conhecido. E assim indefinidamente.

Chegados a êste ponto, não poderemos fazer mais que refutar a afirmação de que “o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual”, é ser “a contínua reorganização e reconstrução da expe-

(39) João Ameal. — S. Tomaz de Aquino, pág. 405, 3a. ed., Liv. Tavares Martins, Pôrto, 1947.

(40) Id. *ibid.*, pág. 407.

(41) Id. *ibid.*, pág. 409.

Nota. — Seguimos, até aqui, a exposição de João Ameal, *op. cit.*, por motivos de ordem técnica. Maiores esclarecimentos a respeito do **intelecto agente e do intelecto possível**: S. Tomaz. — *Suma Teológica*, I, Q. 79, art. 3, 4, 5, 6 e 7.

riência pela reflexão” (42). Como conciliar a experiência, tal como é concebida pela escola nova, com a reflexão, que é já uma sequência da formação das idéas do plano elevado da racionalidade? Como chamar a êsse processo de reconstrução e reorganização, de educação, si a sua finalidade imediata é “melhorar pela inteligência a qualidade da experiência” (43), e nada mais?

Parece-nos, nesta altura, pelo que acabamos de ver, que uma educação, calcada sôbre aquelas afirmações dos renovadores, não tem possibilidade de se tornar uma realidade, pois não é educação. Voltemos, entretanto, a tratar da surpreendente valorização da ação e do util concreto.

Dentro de nossa linha de pensamento, não podemos chegar ao ponto de negar importância à ação, como tradução de um empenho, verdadeiramente, total da vida; mas também não podemos dar à ação a importância de finalidade, **que não é**, e nem, muito menos, dar-lhe o supremo direito de apontar ao homem o seu fim, **que não tem**. Daí a necessidade de se subordinar a atividade ao fim próprio do homem, como já vimos, apontado por uma sã filosofia que, somente, é possível pelo uso amplo das capacidades racionais, portanto, da razão humana.

Além do mais, em se aceitando o que dizem, temos a impressão de que, embora seja afirmado o primado da ação, o conceito aproveitado não foge ao tipo de ação transeunte, exterior, pela qual o agente obra sôbre outro ser, sendo posto de lado o tipo de ação imanente, interna, pela qual o agente se desdobra a si mesmo. Entretanto, é fóra de dúvida que, “frequentemente, ambos os tipos se entrelaçam, mutuamente, sobretudo quando a ação exterior tem suas raízes na ação interior. Além disso, o grau de perfeição da ação corresponde ao grau de perfeição do ser (44), porque aquela procede dêste. Quan-

(42-43) Anísio Teixeira. — Op. cit., pág. 10.

(44) A êste respeito, S. Tomaz esclarece-nos, suficientemente, quando trata do ato voluntário, especificamente, humano, na Suma Teológica, Ia. IIae., Q. 6, art. 1, Resp., que assim diz: “A experiência revela-nos que, entre os seres que actuam ou se movem, uns têm em si mesmos o princípio dos seus actos ou dos seus movimentos; outros, têm-no fora de si. Por exemplo, uma pedra necessita, para se mover em altura, dum impulso exterior; e, ao contrário, se lhe falta esse impulso, cai de novo pelo seu próprio peso. Ora, entre os seres que se movem por um princípio intrínseco, uns movem-se a si mesmos, outros não. Os primeiros, fazem-no de modo perfeito se, não contentes em se moverem, se movem **para um fim**; pois isso é próprio de todo ser que actua ou se move. Mas tal facto só é possível dada a condição de conhecerem o seu fim. Por consequência, os que actuam ou se movem desta maneira, **com conhecimento de causa**, possuem em si não só o princípio do seu movimento, mas do seu movimento para um fim; ao contrário, os que se achem desprovidos de tal conhecimento, mesmo que tenham em si o princípio do seu acto ou do seu movimento, não têm um motivo de actuar ou de mover para um fim; e, neste caso, será preciso que recebam de outros o seu impulso. Por isso não se diz deles que se movem a si próprios, mas que são movidos por outros; mas diz-se daqueles que conhecem o fim do seu acto ou movimento, que se movem a si mesmos, precisamente, porque têm em si um mo-

to mais elevado é o ser, mais interior é a sua ação característica, razão pela qual as espécies inferiores de ação não ultrapassam o âmbito limitado do corpóreo, enquanto que a ação espiritual abarca o reino íntegro do ser e se eleva até Deus” (45).

Ora, o espírito pragmático parece não aspirar à ação do tipo espiritual, o que levou Maritain a afirmar que “c’est une méprise infortunée de définir la pensée humaine comme un organe de réponse aux stimulations et situations actuelles du milieu, c’est-à-dire de la définir en termes de connaissance et de réaction animales, car une telle définition s’applique exactement à la façon de penser propre aux animaux dépourvus de raison. Tout au contraire, c’est parce que toute idée humaine — pour avoir un sens — doit atteindre en quelque manière ce que les choses **sont** ou ce en quoi elles consistent; c’est parce que la pensée humaine est un instrument ou plutôt une énergie vitale de connaissance ou d’intuition spirituelle; c’est parce que l’activité pensante commence, non seulement avec des difficultés mais avec des **vues (insights)** ou aperceptions, et s’achève en des **vues** qui sont constituées vraies par la démonstration rationnelle ou par la vérification expérimentale, et non par la sanction pragmatique, que la pensée humaine est capable d’éclairer l’expérience, de réaliser des désirs qui sont humains parce qu’ils sont enracinés dans le désir primordial du bien sans limites, et de dominer, contrôler et refaçonner le monde. Au commencement de l’action humaine, en tant qu’humaine, il y a la vérité, saisie (ou qu’on croit saisir) pour elle-même, la vérité pour l’amour de la vérité. Sans foi en la vérité il n’y a pas d’efficacité humaine. Telle est, à mon sens, la critique principale qui doit être faite à la théorie pragmatique et “instrumentaliste” de la connaissance” (46).

Partindo de presupostos errôneos, levam o pragmatismo, em geral, e o instrumentalismo, em particular, para o campo da educação a mais perigosa orientação do pensamento contemporâneo, calcada sobre um precário e insuficiente conceito da capacidade cognitiva do homem, pois o que visam, na realidade, consciente ou inconscientemente, não é apenas a subordinação do intelecto à ação, mas sobretudo a eliminação de todo e qualquer traço de espiritualismo, a limitação da função da inteligência à sua eficiência transformadora da realidade, seja qual fôr, negando dessa forma a existência de essên-

tivo de **actuar para um fim**. E assim, dá-se aos seus actos ou movimentos, oriundos deste duplo princípio interior, o nome de **voluntários**, que exige que o acto, ou o movimento, derive duma inclinação própria acompanhada de conhecimento. E porque o homem, entre todos os seres, é o que melhor conhece o fim da sua actividade e se move a si mesmo, segue-se que a qualidade de **voluntários** se encontra sobretudo nos seus actos” (cf. trad. de J. Ameal).

(45) J. B. Lotz. — Acción, in Brugger, Diccionario de Filosofia, pág. 4, trad. espanhola de José María Vélaz Cantarell, Ed. Herder, Barcelona, 1953.

(46) Op. cit., pág. 31-32.

cias ou substâncias ou princípios imutáveis, e, finalmente, a satisfação das necessidades do homem, e com elas as suas inquietudes estimulantes, que são efetivas e eficientes quando são extintas no âmbito da ordem natural e histórica. Em suma: nega ao homem o modo de conhecer conceptual-discursivo, racional, que é uma qualidade, especificamente, humana (47). Ora, trazendo idéas tão radicais para o campo da educação, o pragmatismo não poderia deixar de provocar profundas e perigosas consequências, pela formação unilateral do homem, esquecendo-se, como veremos ainda, dos mais comesinhos princípios de espiritualidade humana.

É interessante notar que, com isto, o pragmatismo de Dewey se aproxima tanto das teses fundamentais do marxismo, a ponto de não diferirem, grandemente, entre si. É, como muito bem o diz Sciacca (48), a **fórmula americana** do marxismo, sem que as consequências, do ponto de vista moral, filosófico e religioso, deixem de ser sempre

(47) Brugger. — Op. cit., pág. 322.

(48) Michele Federico Sciacca. — Pragmatismo, in Enciclopedia Cattolica, vol. IX, col. 1887-1889, Città del Vaticano, 1954.

Nota: O próprio Horne, na obra citada, diz o seguinte, à pág. 421, corroborando as nossas afirmações: **"Os objetivos do Dr. Dewey são similares aos da Rússia do Soviet; mas a sua "ideologia" e a sua metodologia são diferentes"**. Não acreditamos, absolutamente, que o sejam, de fato, desde que tenhamos em mente a afirmação contida no experimentalismo instrumentalista de que, sendo o organismo e o meio-ambiente dois aspectos de uma só realidade, cu seja, da matéria, esta é eterna. Nem se pôde depreender outra coisa do conjunto todo da filosofia de Dewey.

Ora, si tomarmos, ao acaso, um dentre os muitos teóricos do marxismo soviético, seremos premiados com afirmações que só diferem das afirmações dos pragmatistas instrumentalistas, pela clareza meridiana dos propósitos, sem subterfúgios, sem engodos que disfarcem o sofisma. Vejamos, por exemplo, o que diz Ovtchinnikov, ao tratar da materialidade do mundo e das leis de seu desenvolvimento: **"A essência do tempo como forma fundamental de existência da matéria também se revela no movimento da matéria. O tempo pressupõe coisas em movimento. O tempo é a forma de ser da matéria que caracteriza a sucessão dos processos materiais. O movimento e o desenvolvimento da matéria só podem dar-se no espaço e no tempo. O tempo é a condição básica de todo desenvolvimento.**

Tudo existe no tempo, porque nada no mundo se encontra em repouso, tudo está subordinado ao movimento e à transformação. Por outro lado, não há tempo sem coisas materiais em transformação." (1)

"O espaço e o tempo são infinitos. A matéria é infinita no espaço e existe eternamente no tempo. O caráter infinito do espaço significa a ilimitada extensão do mundo em todos os sentidos. O universo não tem fronteiras nem em cima nem em baixo, nem à direita nem à esquerda, nem para a frente nem para trás. O caráter infinito do tempo significa que o mundo material sempre existiu, que nunca houve começo do mundo e seu desenvolvimento nunca terá fim. Certas formas da matéria serão substituídas, por outras, mas o mundo material é, em seu todo, indestrutível, eterno" (2). Os grifos são nossos.

(1) Materialismo dialético, publicação do Instituto de Filosofia da Academia de Ciências da URSS, pág. 245, 2.ª edição, Editorial Vitória Ltda., Rio de Janeiro, 1956.

(2) Id., ibid., pág. 251.

idênticas, provando assim as razões pelas quais Dewey goza de grandes simpatias, entre os adeptos e teóricos europeos do marxismo. Esta constatação não deixa de ser, profundamente, grave, si se considera a posição de Dewey — filósofo oficial e glória nacional dos Estados Unidos da América — dentro de uma nação que, por todos os títulos, prima por uma política e por uma economia anti-marxistas; e não deixa de ser também uma afirmação, profundamente, importante para nós que vivemos copiando os mais extravagantes figurinos da moda alheia, sem possuímos as qualidades mais elevadas de crítica e seleção, e sem atentarmos, conscientemente, para a nossa própria concepção de vida. Com isso, os pedagogos da escola nacional só conseguem proporcionar, aos curumins em formação, a mais completa decepção de vida...

Seria bem melhor si os nossos educadores pudessem se capacitar, exatamente, por todas essas razões apontadas e por outras que apontaremos ainda, de que não será a existência e o emprêgo dos melhores métodos técnico-científicos, visando facilitar a aquisição de habilidades particulares e de uma possível cultura intelectual, que darão à pedagogia contemporânea satisfação às próprias intenções, por melhores que sejam. Muito ao contrário: a formação daí resultante só nos dará eruditos e homens-máquina, nos quais foi gerada uma imprudente e extemporânea desconfiança, no que diz respeito à verdade e à sabedoria (49).

Não será necessário explanar demais êste assunto, pois é fóra de dúvida que a consideração do útil e da ação como finalidades a atingir, só fará gerar um falso conceito de verdade e uma porção de saber sem relação causal com o conjunto total do saber humano. Não valerá aqui a afirmação de que o homem moderno é incapaz de abarcar a totalidade do saber humano, com o que estamos de pleno acôrdo. O que nos importa, realmente, é que o homem póde e deve fundamentar o seu saber especializado nos princípios gerais e universais, que, embora não lhe dando todo o saber, dão pelo menos os elementos essenciais de uma concepção verdadeira da vida e do universo em sua totalidade, sem o que estará fadado a se encerrar, cada vez mais, na unilateralidade da especialização, o que é, sem dúvida, resultado já da defeituosa orientação a que foi submetida sua educação e sua formação.

Não será preciso ir ao fundo da psicologia juvenil, por exemplo, para constatar-se a existência de tendências bem cedo manifestadas, a darem origem aos mais diversos interêsses de ordem ética e estética e a levarem os nossos jovens à **busca do que é justo, belo e bom**. São cogitações, puramente, espirituais e, espiritualmente, puras, pois não visam, absolutamente, a ação material ou sequer o útil concreto. Que nos expliquem isso os materialistas da escola contemporânea; si

(49) Op. cit., pág. 421.

o fizerem, estarão dando um passo seguro para a salvação das suas próprias idéas e concepções. Permitam-nos, enquanto isso, que continuemos a duvidar de suas possibilidades nêsse sentido.

3 — FALTA DE UM CRITÉRIO DE VERDADE

A falta de um critério de verdade, pelo qual aferir as conquistas do saber, leva o homem a sentir-se cético, quanto aos resultados do seu esforço, porque, perdido na busca constante dos meios e finalidades secundárias, não repousará jamais na posse de algo que lhe sirva de apóio e de segurança, na longa caminhada em busca da Verdade. É um caminhar no escuro, sem uma luz sequer que oriente e dê esperança. O caminhante, exausto já pela constante procura de verdades, sente-se, a certa altura da caminhada, impotente, desesperado. Nêste momento cruciante, o homem convence-se da irreduzível contradição interna da orientação do seu próprio pensamento, em que toda verdade científica, moral, religiosa, filosófica, etc., é sempre provisória, é sempre contingente. Apesar disso, entretanto, é, absolutamente, imperioso que êle creia ser ela verdadeira e necessária, o que, em última análise, provocará a negação da própria afirmação. Será forçado a reconhecer que a verdade, si não é tida como tal, perderá todo o seu valor pragmatístico, e que será válida, única e exclusivamente, pelo seu valor pragmático. Chega-se assim à mesma conclusão a que chegou Sciacca, ao fazer sua breve crítica do pragmatismo e do instrumentalismo: "Una delle due: o la verità ha efficacia nell'azione solo in quanto è e si crede che sia verità, e in tal caso si viene a riconoscere che non la si accetta per vera per le sue conseguenze pratiche ma in quanto la si crede ed è verità; o si sa che un principio non è verità e si pretende che, pur sapendolo, abbia efficacia pratica e allora si dice cosa senza senso, in quanto un principio che si sa non esser vero non può esercitare alcuno stimolo ed avere alcuna efficacia. Il pragmatismo viene così a riconoscere che il criterio pragmatistico non ha alcun valore come criterio di verità; e con ciò nega se stesso" (50). Enfim, é a negação de toda possibilidade filosófica e o descrédito do critério clássico de verdade, o que se visa, em nome de um dogma, em que a verdade de um princípio ou de um processo cognoscitivo está na sua eficácia prática, ou seja, no êxito obtido. É o mesmo que tomar como critério de verdade o contingente e o empírico, o temporário e o relativo, o que não deixa de ser, simplesmente, lamentavel.

Essa a consequência da consideração do homem fóra de um sistema fixo de relações e de valores, provocada por um processo de desagregação do quadro universal, representado pelo estudo do homem em suas relações com uma ordem superior. Com isso, foi des-

(50) Op. cit., loc. cit.

locado o centro de gravidade da valorização, pois o homem acabou por ficar só, imaginando-se, otimista e presunçosamente, poder, inclusive, criar e englobar, em si mesmo, os valores mais elevados. Em breve, com o advento do Humanismo, desregradamente, concebido, da Refórma e do Liberalismo, a relatividade, a debilidade e a transitoriedade passariam a se constituírem em qualidades absolutas, significando a inversão hierárquica dos valores. Dessa fôrma, o homem acabou por se acreditar livre e autónomo, ao mesmo tempo que os valores relativos, tornados por êle absolutos, como por exemplo, a liberdade e o conhecimento, fizeram-se também independentes e autónomos, resultando disso, no dizer de Caruso (51), “um movimento, curiosamente, centrífugo”, em que “a liberação do homem de seu Creador foi o prelúdio da consideração da creatura como absoluta” (52). O pôsto mais elevado da hierarquia de valores, usurpado pelo homem, trouxe-lhe, em breve, pesadêlos, pois as suas relações com o mundo tornaram-se, cada vez mais, inseguras, com sérias ameaças de escravização, por parte da política, da técnica, da economia e da arte.

Isso tudo, porém, não importava, pois não se contentando com substituir Deus pela sua pessoa humana, o homem converteu-se em super-homem; mas não foi capaz de impedir o aparecimento consequente do infra-homem, como resultado da crença no progresso indefinido. Com essa constatação, não pretendemos negar, absolutamente, que as idéas de liberdade, de fraternidade, de igualdade, de humanidade (52A) resultantes dêsse entusiasmo progressista, não hajam

(51) Igor A. Caruso. — Análisis psíquico y síntesis existencial, pág. 17, trad. espanhola de Pedro Meseguer, S. I., Ed. Herder, Barcelona, 1954.

(52) Id. *ibid.*, pág. 18.

(52A) A verdade é que essas idéas não são fruto, simplesmente, do progresso, por ser êste muito relativo, em seu conceito. O ideal de liberdade, de fraternidade, de igualdade e de humanidade, já havia sido esboçado pela antiguidade pagã, sem consequências práticas. Com o Cristianismo, êsse ideal, apenas delineado, foi retificado pela conceituação mais elevada do homem, pelo respeito e pela consideração da pessoa humana, em sua dignidade, e pela relação de dependência em que a colocava, com respeito ao seu Creador. A “boa nova” possibilitou ao homem, pela primeira vez, a realização concreta daquele ideal de liberdade, de humanidade, de fraternidade e de igualdade, pela certeza de que todo o gênero humano não passa de uma só e grande família, em que todos, sem exceção, são irmãos. O que fez o progresso foi apenas confundir a verdadeira essência daquele ideal quádruplo, pelo esquecimento de sua verdadeira origem e pelo fomento da indisciplina, através da constante exploração das necessidades mais prementes e primárias do homem, para o maior progresso dêsse mesmo progresso. Daí, o aparecimento do infra-homem, em oposição ao super-homem. Entretanto, tanto um, como outro, sofrem, com igual intensidade, dos mesmos males morais e espirituais; e a humanidade naufragará, fatalmente, si não retomar a linha mestra que define as verdadeiras relações existentes entre a creatura e o seu Creador. Quanto a isso, não temos dúvida, considerando-se o lento processo, acelerado nêstes últimos tempos, de corrupção dos mais nobres ideais. E não é outra coisa, o que deseja ressaltar e evidenciar Fernando Nobre, ao afirmar que “la démocra-

realizado algo de bom, pois visaram estabelecer mais justiça, mais salubridade e maior bem-estar. Entretanto, surge aqui “a hibridez da idéia de humanidade imanente, tornada absoluta: o Humanismo, à força de tanto servir ao homem, acabou por negá-lo, como aliás não temos deixado de frisar, a todo momento; e o Progresso, à força de tanto progredir, terminou por cair em decadência. De outra fôrma, não se poderia explicar êsse progresso, meramente, formal e exterior, a extinção da liberdade, o espesinhamento da dignidade humana, a extinção dos desvalidos em nome da eugenia racial ou de qualquer outro tipo, o genocídio, a guerra total, a civilização dos campos de concentração, e, finalmente, a bomba atômica, a miséria e o medo terrível que assolam o nosso século” (53).

Belo balanço do progresso humano, não há dúvida alguma, para gáudio do experimentalismo suicida, que insiste e se dessedenta na apostasia hierárquica dos valores. Com isso, chegou-se a um imanentismo não só das relações com os valores, isto é, a consideração das relações como dependentes de algum ponto de vista subjetivo humano, como também dos próprios valores, que passaram a ser considerados dependentes do homem. Em outras palavras: de conhecedor de valores, o homem passou a ser um determinador de valores, passando a ordem do mundo a depender de sua determinação e de sua conveniência, e não mais de uma verdade objetiva, como já afirmamos linhas acima. Resultado final disso tudo: a desobediência. Obedecer por que e a quem? O homem autónomo só poderia obedecer à sua razão, ao seu interesse e à sua ambição, colocados como absolutos por êle, quando, na realidade, não passam de coisas, demasiadamente relativas. Daí a falência de todos os esforços destinados a criar uma ordem de valores, de cuja validez não se pudesse duvidar. Nem seria possível mesmo, pois o homem nega-se a admitir um ponto de partida de validez integral e absoluta, objetivamente, tomado de um conjunto universal, em que todas as coisas, inclusive o próprio homem, estejam subordinados ao Supremo Absoluto, a Deus. Póde-se agora compreender a posição do pragmatismo instrumentalista dentro dos quadros pedagógicos, considerando-se que êle não nos permite obter e nem é capaz de nos dar um valor determinado, que nos possa servir de valor “verdade”.

tisation à outrance qui tire son origine de ce bouleversement qu'a été la Révolution Française a, grâce à une interprétation erronée des postulats chrétiens, propagé une erreur essentielle qui reçut le vocable de “liberté, égalité et fraternité”. Les principes les plus sains ont été détournés de leur sens et démagogiquement adultérés par cette soi-disant “démocratie” (Le gouvernement démophile pour la paix universelle, pág. 31, Fides, Paris, 1947).

(53) Op. cit., pág. 18.

Que seria êste valor “verdade”? Como entendê-lo? Vejamos.

Estudando a teoria e a psicologia dos valores, Göttler começa por dizer que a essência do valor “verdade” (54), bem como a legitimidade da denominação, são duvidosos, porque nem sempre se distingue, suficientemente, a verdade como realidade objetiva, da verdade como conhecimento e como formulação, mais ou menos, adequada dos fatos ou coisas reais com a sua representação verbal, escrita ou gráfica; portanto, quanto mais conforme à realidade fôr a representação, tanto maior será o seu valor “verdade”. Aliás, Göttler não foge, absolutamente, ao critério clássico de verdade, mas caracteriza, psicologicamente, o valor “verdade”, o que nos permite, perfeitamente, concordar com êle, enquanto afirmamos possuir a verdade em si muito mais de permanente, do que possam fazer crer todas as afirmações do relativismo pragmatista.

Essencialmente, a verdade implica uma determinada semelhança da nossa inteligência com os objetos que ela concebe (55). Logicamente, a verdade está na inteligência, desde que esta se conforme com o objeto. Esta é a verdade do nosso conhecer, “própria do juízo, consistindo em que o pensamento se assimila ao ser, enquanto expressa o objeto de juízo real como existente” (56)). Isso significa que não há necessidade de uma **reprodução** do objeto em todos os seus aspectos, sendo suficiente uma adequação do pensamento ao objeto formal, considerado em cada caso. No que nos interessa, mais particularmente, podemos dizer que a verdade autêntica vale para todo e qualquer intelecto cognoscente, isto é, é, universalmente, ou pelo menos deve ser, válida, pois o que é verdadeiro para um, não poderá jamais deixar de sê-lo para outro. É, exatamente, nêste sentido, que afirmamos ser a verdade absoluta, e não existir verdade alguma que seja relativa, ou melhor, verdade cujo sentido dependa da diversidade dos sujeitos que conhecem.

De outro lado, a verdade ontológica deve ser entendida como conveniente ao próprio ser, denotando uma conformidade dêste com o conhecimento intelectual, constituindo, com a unidade e a bondade, atributos transcendentais e, portanto, próprios de todo ser, sem exceção. Dessa fórmula, há, primariamente, uma conformidade de todo ser com o pensamento, em cuja perfeição pôde tornar-se objeto dêste, pois a nossa razão, como prova disso, está, ilimitadamente, ordenada para o ser. Na ordem ontológica, a inteligibilidade do ser está condicionada pelo fato que todo não-divino é formado de acôrdo com as

(54) Josef Göttler. — Op. cit., pág. 79.

(55) Isaac Israeli assim definiu a verdade: “Veritas est adaequatio rei et intellectus”, in S. Tomaz. — De Veritate, Q. 1, art. 1, Resp.

(56) Josef De Vries. — In op. cit., pág. 399.

idéas da mente de Deus (57). Logo, a medida do ser está em uma idéa divina, do que resulta estar êle impregnado de inteligência. E aqui está, em última análise, a razão pela qual o materialismo, em geral, e o materialismo pragmático instrumentalista, em particular, se esboroam diante de um legítimo idealismo, que o supera e ultrapassa, definitivamente, pois a verdade, tanto do conhecimento, como do ser das criaturas, tem seu fundamento ontológico supremo na verdade divina, onde o ser e o conhecer são uma só e única coisa (58).

(57) Isso, entretanto, em segundo lugar, pois é na inteligência, em primeiro lugar, que a verdade se encontra: "Res non dicitur vera nisi secundum quod est intellectui adaequata; unde per posterius invenitur verum in rebus, per prius autem in intellectu", conforme S. Tomaz, op. cit., Q. 1, art. 2, Resp.

(58) Op. cit., loc. cit.

Nota: — Será interessante ver os comentários de Horne, a respeito das afirmações de Dewey em "Democracia e educação", em que é demonstrada a íntima relação da verdade com a liberdade e a autoridade. Na realidade, qualquer síntese da autoridade, mesmo que seja a síntese da autoridade com a individualidade, tentada por Dewey, depende sempre, como tantas outras coisas, do conceito de Verdade. É oportuno, pois, conhecer a crítica serena de Horne feita ao grande filósofo americano, em assunto que, no fundo, tóca de perto o grave problema da disciplina. Diz êle o seguinte: "Como illustração do ponto de vista auctoritario, rejeitado pelo nosso auctor (1) como solução do conflicto entre o individuo e a sociedade, e mostrando a vitalidade vigorosa e corrente dessa concepção, servir-nos-emos da seguinte citação: "Se a educação é o desenvolvimento de todas as capacidades, a perfeição do homem, podemos então desassombadamente asseverar qu a Igreja Catholica é o unico educador do mundo moderno, pois só ella comprehende a significação, o valor e a plenitude da vida. Durante esses quatro annos a vossa Alma Mater vos deu uma educação sã. Ella teve a felicidade de vo-la transmittir porque possúe um methodo scientifico. É ella a filha de u'a mãe ainda maior, a Igreja, a mãe da verdadeira liberdade, a mãe das artes e das sciencias" (2).

O auctor encontra sempre alguma cousa de valor em todas as philosophias revistas, menos na do auctoritarismo. Essa concepção dá relevo ao principio da auctoridade em seu conflicto com a liberdade individual. O auctoritarismo excessivo seria effectivamente uma indevida repressão da individualidade. Mas **o individualismo tomado com exclusividade é uma subversão indevida da auctoridade.** Ha um novo dualismo entre a auctoridade e o individuo. Todavia, fugindo á sua praxe, o auctor não procura fazer a synthese dos dois aspectos; um delles é varrido, ficando intacto o outro. O passatempo, sustenta o auctor, não tem auctoridade sobre o presente; as lições daquelles são apenas hypotheses que devem ser experimentadas sob novas condições mudadas. Mas algumas licções e verdades do passado são tidas como certas, e têm a auctoridade das affirmações veridicas; entre essas citariamos o valor da personalidade, a obrigação de agirmos desinteressada e intelligentemente, a taboada da multiplicação. O proprio Dr. Dewey sustenta que a verdadeira individualidade é social, e reconhece a auctoridade suprema do methodo scientifico (3). É pois patente que aquillo que advoga não é a eliminação da auctoridade, mas a sua synthese com a individualidade.

Tal synthese póde ser effectuada tanto na theoria como na practica, se bem que não com muita facilidade. A difficuldade está precisamente em se determinar quaes as proposições verdadeiras. Uma vez feito isso, essas proposições verdadeiras têm auctoridade sobre o individuo, sobre o seu pensamento, sobre os seus gostos, sobre a sua conducta. O individuo viola essas

Pretendendo combater o intelectualismo abstrato e verbalístico do passado, a escola contemporânea acabou por provocar o aparecimento de um novo tipo de intelectualismo, exclusivamente, científico e técnico. Naturalmente, a investida contra a permanente procura das realizações mais elevadas da educação, na pura realidade dialética ou retórica, foi obra salutar e necessária. Entretanto, fazer disso apenas um trampolim para o salto nas águas do moderno intelectualismo, que abandona os valores universais, como já vimos, e insiste nas funções, exclusivamente, práticas e pragmáticas da inteligência, é procurar as realizações mais elevadas da educação na especialização, puramente, científica e técnica. É a formação de homens capazes de saber cada vez mais sôbre cada vez menos, o supremo ideal, o escôpo final. Na preocupação constante de formar homens eruditos e competentes, dentro de um campo reduzidíssimo do saber humano, mas incapazes de refletir ou de exprimir um juízo qualquer de valor, verdadeiramente, humano, sôbre o que diga respeito a qualquer outro

proposições á custa do empobrecimento da sua personalidade. Uma pessoa sómente adquire a individualidade consciente e profunda em toda a sua potencialidade quando assimilla a experiencia da raça; com o tempo, essa assimilação pôde conduzi-lo á originalidade. Assim a formula synthetizadora é a seguinte: — a auctoridade deve ser mantida, quando os seus principios são verdadeiros; a individualidade deve se affirmar contra as falsas proposições, tanto na theoria como na pratica. A liberdade individual perde-se pela rejeição da verdadeira auctoridade ou pelo acatamento da auctoridade indevida. A liberdade não é a expressão da ausencia da verdade; é apenas conformidade com a mesma verdade.

Quaes são então as proposições verdadeiras? E quando é que uma proposição é verdadeira? Neste ponto, todas as epistemologias rejeitadas se atropelam no retorno. De balde rejeitamos as epistemologias, alegando que o problema do conhecimento é o desenvolvimento. O proprio Dr. Dewey se insurge contra as epistemologias apenas em nome de uma epistemologia instrumental. Quanto a nós, admitimos que uma proposição é verdadeira quando representa convenientemente os factos; não devemos aguardar, para reconhecê-las como verdadeiras, que dirijam satisfactoriamente os acontecimentos; e ha proposições verdadeiras" (4). Lembrando que a resposta a êsses problemas já se encontra no próprio texto do presente estudo, queremos perguntar, simplesmente, em que posição fica ou deve ficar uma creança, ser imaturo e, insufficientemente, desenvolvido, física e espiritualmente, não só para discernir e distinguir o que é verdadeiro e o que não é, como para agir em função disso, diante da excessiva liberdade que lhe é concedida pelas atuais escolas novas? Si houver resposta adequada, será bem-vinda, pois retirará para sempre as vendas que nos impedem de ver e de gozar as delícias estéticas tão cantadas e decantadas pelos renovadores. De sofismas já estamos exaustos...

- (1) Trata-se de Dewey, cujas afirmações são comentadas por Horne.
- (2) Trecho de um sermão de Bacharelado, feito pelo Pe. Denis P. Coleman, e citado no **New Yoark Times**, de 15 de junho de 1931.
- (3) Cf. **The Quest for Certinty**, cap. IX.
- (4) H. H. Horne. — op. cit., pág. 486-487. O grifo é nosso.

campo do conhecimento, eis a finalidade a que se propõe a, pomposamente, chamada educação contemporânea. (58A)

Não resta a menor dúvida que a especialização, de um certo modo, contribuiu para uma melhoria da vida material, retribuindo assim às exigências da organização técnica. Entretanto, si não houver um limite para essa especialização, obrigando-a a entrosar-se em uma formação geral de base e nela firmar-se, não poderemos sequer vislumbrar as consequências futuras, embora já estejamos sofrendo, atualmente, das primeiras manifestações de um estado mórbido, precursor do mais violento e mais decisivo rebaixamento da dignidade humana. Não seria mesmo demais afirmar que a produção em massa de especialistas, cada vez mais perfeitos no seu exclusivo e diminuto

(58A) Nunca é demais anotar o pensamento daqueles que labutam nos meios educacionais, mormente, quando êsse pensamento é de um Inspector Geral Honorário do Ensino Técnico, versando assunto palpitante, como o que ora está sendo discutido. Defendendo uma formação humanista contra os excessos da formação técnica, embora adaptada às exigências do tempo, assim diz Georges Friedmann, entre outras coisas: “Dans les milieux les plus divers, on commence désormais à comprendre que nos contemporains, plongés dans la civilisation technique, ont, plus encore que tous leurs devanciers, besoin d’une formation qui les fasse bénéficier des plus précieuses valeurs de la culture, des grandes oeuvres du patrimoine universel où l’homme a pris toute la mesure de l’homme, où il a fait face, de toute sa taille, aux interrogations, aux espérances, aux drames de sa condition et de son destin. Nous avons souvent dit, et ici même, notre conviction que les humanités classiques, si elles veulent être véritablement nourricières, capables de répondre à cette demande pathétique des hommes assaillis de tous côtés par le développement effréné des techniques, doivent être repensées, rénovées dans leurs méthodes et leur esprit comme dans la formation des maîtres qui les dispensent. C’est seulement en s’intégrant hardiment à l’humanisme nouveau, réclamé par notre temps, qu’elles peuvent être sauvées. La tradition des humanités, dans la mesure où, se rajeunissant, s’ouvrant à tous, elle fera éclater les cadres périmés de l’enseignement des langues anciennes, conçus et réservés pour les **happy few** peut apporter à l’homme une aide incomparable dans les durs combats qu’il mène et va mener, au cours de ce siècle, pour trouver un nouvel équilibre et dominer son milieu. “Si, écrivions-nous en 1950, les futurs médecins, avocats, hommes politiques, magistrats, professeurs, administrateurs ont singulièrement besoin de voir l’enseignement qui leur est dispensé dans les lycées et **dans les Universités** enrichi de social, de concret, d’économie, de sens de l’histoire et de la peine des hommes, voire de technologie, — inversement les futurs techniciens, à quelque fonction qu’ils se destinent à quelque niveau que leur activité pratique les situe, ont besoin, à leur entrée dans la vie, d’un solide apport d’humanisme (1).”

Rien de plus significatif, en ce sens, que certaines initiatives prises aux Etats-Unis où les dangers sont sans doute les plus graves parce que la poussée formidable des techniques s’y poursuit dans une société jeune, dépourvue des traditions et protections d’un ancien art de vivre”. (2)

(1) **Humanisme du travail et humanités, Cahier des Annales**, n.o 5 (Armand Colin).

(2) Georges Friedmann. — Formation humaniste et civilisation technique, artigo publicado em **L’éducation nationale**, pág. 1 do n.o 19 de 24 Mai 1956, Publication du Comité Universitaire d’Information Pédagogique, Paris.

campo de atividade, mas incapazes de um julgamento, em que seja necessário relacionar a sua ciência com os demais setores do conhecimento humano, terminará por provocar, como muito bem o diz Maritain, "une animalisation progressive de l'esprit et de la vie humaine" (59).

A isso estamos sendo levados, pois não se convencem os responsáveis pela formação de nossa juventude, que "le culte accablant de la spécialisation déshumanise la vie humaine" (60). Além do mais, essa especialização não deixa de ser fruto de uma civilização que procurou e procura satisfazer os seus maiores anseios, dominando a natureza e submetendo as forças naturais através das técnicas, cada vez mais, aperfeiçoadas. Dessa forma, vai o homem, aos poucos, enredado nos meandros das observações, experimentações e mensurações, materializando-se, mecanizando-se, sem atentar para o mal-estar próprio e da sociedade em que vive, angustiosamente, pela própria culpa.

É interessante notar que os mesmos prégadores do materialismo furtacôr reconhecem isso, muito embora tentem justificar a situação e amenisá-la com a lembrança dos frutos materiais da técnica moderna: "É certo, porém, que com êsse progresso mecânico e industrial que excedeu a tôdas as fantasias poéticas e a tôdas as previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. **Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob tôdas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e em mudança.** O espírito positivo que constitui a feição especial do espírito moderno, difere do racionalismo, no fato de negar aquêle a "ordem ideal", enquanto êste se contentava em negar a "ordem revelada". Ele tem o culto da ciência experimental. "Seu verdadeiro nome é empirismo; seu resultado é o cepticismo tácito ou confessado. Até mesmo cultivado como atitude mental". Mas, reduzindo as suas ambições ao campo fecundo, embora restrito, da experiência e da observação, **o homem sentiu comprometer-se gravemente,**

(59) Op. cit., pág. 40.

Nota: Não é outra coisa o que afirma o professor J. E. Burchard, do Massachusetts Institute of Technology, em sua *Liberal Education at M.I.T.*, Cambridge, U.S.A., set de 1952, Introdução, pág. 3, citado por G. Friedmann in op. cit., pág. 1-2: "...a sociedade contemporânea precisa de especialistas sempre mais numerosos e cada vez mais competentes na sua especialidade. Portanto, si não se beneficiou de uma educação "liberal", repondo seus conhecimentos dentro de um conjunto total, situando-os no espaço e no tempo, o especialista corre o risco de enroscar-se, intimamente, nêles, ou, ao contrário, sair dêles para se entregar a ingênuas excursões e deploráveis extrapolações, das quais sua autoridade sai bastante diminuída". A tradução é nossa.

(60) Id. ibid., pág. 41.

sob a influência do realismo a que se submeteu, a **própria vida espiritual, em sua aspiração e suas necessidades mais profundas**" (61).

Isto basta. Não nos interessa saber que a ciência e a máquina estão isentas de culpa, no que diz respeito às suas aplicações. Acrescentemos: nem mesmo a técnica, de um modo geral (61A). O culpado é, simplesmente, o espírito materialista desorientado que anima e dirige essa mesma ciência e as respectivas técnicas; é o homem moderno que se deixa empolgar pelo mito da própria força e do próprio valor, desmedidamente, avaliados, mas na realidade impotentes para vencer a sua aviltante presunção e a sua insignificante pequenez, diante dos problemas universais. Cumpre ainda salientar que essa tendência tão acentuada no campo filosófico e, conscientemente, aceita, repercute no campo pedagógico, provocando um mal-estar invenível, que nem mesmo os seus propagandistas conseguem sobrepujar. Ora, o perigo que daí advém não atinge, somente, o campo da educação, mas todos os campos da atividade humana (62).

Quando ouvimos falar em educação para a democracia, calcada sobre êsses princípios tão movediços, somos levados a duvidar da sobrevivência da própria democracia, pois o intelectualismo tecnicista da especialização não tardará em criar toda uma casta de políticos especializados (63), que enfeixará nas mãos o poder e o direito a êsse

(61) Fernando de Azevedo. — A educação e seus problemas, pág. 4, 3a. ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1953. Os grifos são nossos.

(61A) Veja-se: Emile Girardeau. — *Le Progrès Technique et la personnalité humaine*, Plon, 1955.

(62) Após considerar a necessidade de uma especialização adequada, no campo do conhecimento humano e mesmo no da técnica, Alexis Carrel chega à conclusão de que tal fato póde se constituir também em um perigo a ser evitado, pela nocividade que, muita vez, encerra. Ao lado de outro exemplo, cita o fato da organização das escolas primárias, nos Estados Unidos da América do Norte, dizendo o seguinte: "John Dewey, que é o filósofo, empreendeu o melhoramento da educação das crianças. Mas os seus métodos aplicavam-se apenas ao esquema de criança que a sua deformação profissional lhe fêz tomar pela criança concreta" (1). Aliás, o que temos procurado fazer é, justamente, provar, pouco a pouco, essa afirmação tão simples, quão verdadeira, pois falta às idéas do grande pensador do norte aquele entrosamento essencial do homem no âmbito universal do ser, que o levou ao unilateralismo pedagógico. E nem só êle; aqui se incluem todos os responsáveis, diretos e indiretos, pela disseminação dos mais diversos matizes da filosofia materialista, que orienta a moderna educação, mormente, entre nós, por não ser ela mais que uma colcha de retalhos mal alinhavados.

(1) O homem, êsse desconhecido, pág. 64, trad. Adolfo Casais Monteiro, Ed. Educação Nacional Lda., Pôrto, 1940.

(63) O Dr. Harold C. Urey, professor de química do Instituto de Estudos Nucleares e detentor do Prêmio Nobel, atravez do artigo "Si yo fuera estudiante hoy dia", publicado à página 39 e outras da revista "Mecanica popular", de novembro de 1955, nos dá bem a idéa que deve nortear todo bom e verdadeiro cientista, no que respeita à própria especialização dentro do quadro universal do saber humano, dizendo, entre outras coisas, o seguinte: "Los hombres de ciencia tienen una educación amplia. Tenemos nuestra especia-

poder, pelo simples afastamento compulsório (ou voluntário?) de todos os demais não especializados no ramo, não competentes (e por que?) para julgar e dirigir os negócios públicos. Donde, um novo perigo

lidad, a la que dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo y energía; pero también es importante para nosotros **el dominar nuestra lengua materna**. Somos ciudadanos, y nos interesamos en la política. Leemos la literatura corriente: revistas, novelas, ensayos y, con frecuencia, también una lengua extranjera. Saboreamos la buena literatura, y podríamos decirle a Milton que, con el pasar del tiempo, resulta un poco pesado. En nuestros laboratorios, formamos grandes bibliotecas de libros técnicos, y de literatura y música en nuestros hogares. Viajamos en nuestro país y al exterior para distraernos, o para dar conferencias en otras universidades. Pertenecemos a la clase de los intelectuales, y estamos orgullosos de ello" (pág. 156 e 157 da revista "Mecânica popular" já citada linhas acima). Comentando e pondo em relêvo essa publicação, o redator de "**O caminho da ciência**", em artigo publicado na "Fôlha da Manhã" de 11 de março de 1956, corrobora as afirmações do grande cientista, reconhecendo-lhe toda procedência, nos seguintes termos: "...se o leitor por acaso encontra gente com aspecto e ar de magico, que cultiva atitudes estranhas dentro de uma torre de marfim e se apresenta como super-homem, a quem não interessam os problemas de seu vizinho e a quem um jardim cheio de rosas não passa de infantilidade ou inutil perda de tempo, gente desse tipo que se diz cientista e em nome da ciencia desdenha as outras pessoas, que não pertençam ao seu estreitissimo circulo de "iluminados", pode escrever que essas pessoas não são cientistas de verdade, mas aproveitadores da ciência ou impostores". Realmente, é assim mesmo. O pior, entretanto, é que essas deficiências dos especialistas acanhados se manifestam, antes de tudo, atravez do mau uso que fazem de sua própria língua materna. Esse fato não passou desapercibido ao Dr. Urey e nem, muito menos, deixou de ser frisado pelo judicioso comentarista da "Fôlha da Manhã", ao citar as palavras daquele: "Essa pratica do solecismo e do barbarismo só costuma ter duas explicações: ou representa mesmo uma lamentavel falta de preparo que, se bem examinada, não se reduz apenas à linguagem, mas logo repontará no raciocinio, na argumentação, na propria diligencia no estudo, ou não passa de vulgar afetação de quem tem bossa para charlatão e não para cientista.

Faz bem o professor Urey em, dirigindo-se aos moços, salientar esse ponto do idioma patrio. Porque esse desleixo que em relação a ele se vai aos poucos infiltrando nos homens de pesquisa pode ter um sentido mais grave do que o que a aparência parece justificar. É que a educação, para ser util, tem de ser integral. Não podemos querer educar meninos, desde o inicio de sua vida, para a ciencia exclusivamente, deixando medrar em seu espirito a idéia de que os outros terrenos do conhecimento devam constituir terrenos alheios, em que "outros" homens trabalham, separados por altos muros. Assim fazendo, estaremos criando o espirito de incompreensão que irá depois repontar nas universidades, em lutas (sim, em lutas) entre professores e especialidades que se consideram superiores, ou mais necessarios que outros à coletividade ou à propria universidade. Não estará nisso em parte a tão comum desavença entre os homens das ciencias naturais e os das ciencias sociais?" Fazemos nossas essas palavras, reafirmando o nosso ponto de vista de que a verdadeira essência da vida universitária repousa, fundamentalmente, num elemento centralizador e unificador, capaz de veicular e de esclarecer idéas, que, em última instância, é o próprio idioma. Daí, **o defendermos a exigência de conhecimentos linguísticos de nivel superior de todos os candidatos a qualquer das carreiras, que exijam formação universitária**. O fato de não ser isso normal e nem ser prática corrente nas Universidades, não invalida o nosso ponto de vista, já pelo que dissemos, já pelas necessidades

que se esboça, ameaçando a liberdade e o bem-estar do povo (63A). Seria interessante saber-se como se sentiria o homem comum, o homem do povo, diante de uma situação como essa...

É fóra de qualquer dúvida que uma “concepção democrática da vida exige, fundamentalmente, uma educação sob todos os títulos liberal para todos, bem como um desenvolvimento humanista no conjunto da sociedade” (64), possibilitando assim o fortalecimento da engenhosidade natural do homem através de uma atividade educativa, que libere e alargue o espírito. Já que não mais é possível ao homem

prementes, em que se encontram os nossos institutos de ensino superior, de superar um lamentável estado de coisas, qual seja o constatado — já não digamos por nós — pelo Dr. Urey e que, em sã consciência, ninguém poderá negar. Desconhecer, além de tudo isso, a precária realidade brasileira e fazer propósito de pugnar pela inexistência de ideal universitário, pela impropriedade de sua conceituação, pela unilateralidade na sua caracterização, aí está, evidentemente, as raízes de uma grande e insofismável heresia universitária.

Tentemos, pelo menos, desfazer, si fôr isso possível, aquela má impressão de Ortega y Gasset, com respeito ao especialista científico, e reafirmada pelo Dr. Urey, conforme se constata nas seguintes palavras do saudoso pensador espanhol: “. . . nos encontramos con un tipo de científico sin ejemplo en la historia. Es un hombre que, de todo lo que hay que saber para ser un personaje discreto, conoce sólo una ciencia determinada, y aun de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en que él es activo investigador. Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva, y llama **dilettantismo** a la curiosidad por el conjunto del saber.

El caso es que, recluso en la estrechez de su campo visual, consigue, en efecto, descubrir nuevos hechos y hacer avanzar su ciencia, que él apenas conoce, y con ella la enciclopedia del pensamiento, que concienzudamente desconoce. Cómo ha sido y es posible cosa semejante? Porque conviene recalcar la extravagancia de este hecho innegable: la ciencia experimental ha progresado en buena parte merced al trabajo de hombres fabulosamente mediocres, y aun menos que mediocres. Es decir, que la ciencia moderna, raíz y símbolo de la civilización actual, da acogida dentro de sí al hombre intelectualmente medio y le permite operar con buen éxito. La razón de ello está en lo que es, a la par, ventaja mayor y peligro máximo de la ciencia nueva y de toda la civilización que ésta dirige y representa: la mecanización.” (Cf. *La rebelión de las masas*, pág. 176-178).

(63A) Morando. — Op. cit., pág. 423.

Nota: — Quanta verdade contida nas afirmações de Ortega y Gasset, ao caracterizar aquilo que êle denominou, muito acertadamente, de “la barbarie del “especialismo”, pois si alguém se abalançasse a fazer a história das ciências, acabaria por verificar “cómo en cada generación el científico, por tener que reducir su órbita de trabajo, iba progresivamente perdiendo contacto con las demás partes de la ciencia, con una interpretación integral del universo que es lo único merecedor de los nombres de ciencia, cultura, civilización europea” (*La rebelión de las masas*, pág. 176, *Revista de Occidente*, Madrid, 1930).

(64) Op. cit., pág. 42.

Nota: — Proporíamos, nesta altura, a substituição desta **concepção democrática**, tal como é, comumente, entendida, por uma **concepção democrática de sentido, eminentemente, aristocrático**, ou então, concordando com Fernando Nobre, por uma **concepção demofilocrática da vida**, cf. op. cit.).

abrançar a totalidade do conhecimento humano, que se lhe dê pelo menos a capacidade de relacionar a sua atividade futura com o conjunto todo da atividade e do conhecimento, através de uma formação integral do seu ser e evitando-se a especialização prematura e o domínio do homem pela técnica. (64A) É urgente que a Pedagogia tome medidas preventivas positivas, despertando e fortalecendo energias contrárias a esse estado de coisas, na geração em formação, É absolutamente importante e necessária a libertação do homem moderno, verdadeiro prisioneiro da especialização e da técnica, mediante o “cultivo mais acentuado dos setores religiosos e morais da vida psíquica, tão descuidados; aprofundamento da moral profissional; espiritualização intensiva e profundo saber das relações íntimas no reino da técnica; “transfiguração artística da profissão”, como quer Horneffer; e “formação de forças de responsabilidade e ascetismo”, como queria Oestreich”. Além disso, “a esta atitude terapêutica e pedagógica preventiva, frente aos perigos da técnica, é complemento útil a utilização pedagógica dos motivos **positivos** de grande valor que, por certo,

(64A) Repudiamos, categoricamente, a concepção de **democracia** dos renovadores americanos (norte e sul) da escola contemporânea, cuja identificação com o experimentalismo é falsa, unilateral e tendenciosa. E por assim ser, na realidade, repudiamos também todo e qualquer desvirtuamento das verdadeiras finalidades do ensino primário e normal, principalmente, e de um modo geral, do ensino secundário, pois não comportam, absolutamente, a sua mecanização técnica e, muito menos ainda, a sua orientação, nitidamente, especializante.

Já tivemos ocasião de frizar a necessidade de se criar escolas profissionais de nível primário, como sequência natural do curso primário fundamental para os que não querem ou não possam seguir o curso secundário, base das carreiras ditas liberais. Esta é a verdadeira solução para as necessidades imediatas dos que devem esperar a idade legal para ingressar em oficinas, indústrias, comércio, ou qualquer outra atividade remunerada, como operário ou trabalhador categorizado. Aqui, poder-se-iam desenvolver todas as virtudes pregadas pelos renovadores e outras mais, esquecidas por eles, mediante os métodos mais modernos e mais próprios da técnica e da experimentação.

O desejo incontido de transformar as escolas em verdadeiras oficinas de trabalho tem levado os nossos homens públicos aos mais caprichosos desmandos, em matéria de educação, por faltarem-lhes guias conscientes e cônscios das responsabilidades da escola perante a família, a sociedade e o próprio educando.

O caso das escolas normais, entre nós, é o exemplo mais característico de desorientação. A chamada Escola Normal Rural não passa de uma escola profissional agrícola, destinada à formação de mestres agricultores com missão estranha de alfabetizar, e nada mais. A prevalecerem os argumentos invocados em seu favor, estaríamos na obrigação imediata de criar também Escolas Normais Litorâneas, Pecuárias, etc., o que é absurdo, como as próprias Rurais o são.

Dos mesmos males sofrem as iniciativas no setor do ensino secundário. Em que pesem as boas intenções dos responsáveis, criações do tipo da Experiência de Leme não passam de extemporânea experimentação de sentido, nitidamente, especializante.

a própria técnica também possui: a disciplina mais rígida do homem, mediante a racionalização e a economia das energias; a maior amplitude e a estruturação mais rica do espaço pedagógico; a vida mais higiênica; a possibilidade de orientar a palavra e a ação fóra do tempo; a democratização da cultura; o estímulo para maior mobilidade intelectual; a obrigação a um auto-controle mais pronunciado e a uma responsabilidade maior na vida pública; superação do fatalismo da Natureza, etc. Deve ser **finalidade** da Pedagogia conduzir à modelação justa, dar sentido e utilizar a técnica de maneira a criar valores morais íntimos. Só então a vida humana estará livre do perigo de perder-se em superficialidade e passividade, apesar da extensão enorme e da intensidade do processo cultural; só assim evitará que a desconcertante riqueza da produção se transforme em uma sensualidade insaciável, que a fragmentação do processo do trabalho se converta em uma desarmonia interior, a limitação das horas de trabalho seja convertida em abuso do tempo livre, e a economia das energias, em desperdício das mesmas. Considerada assim, não será algo que se nos impõe, mas uma verdadeira tarefa no sentido das palavras de São Paulo: "Omnia vestra sunt" (65). Nêste sentido, a técnica traça à Pedagogia nobres e elevadas tarefas" (66).

5 — TUDO PODE SER APRENDIDO PELO ENSINO

Os sofismas da educação contemporânea parecem voltar no tempo, para encontrar paralelo nas afirmações da primeira sofística helênica: tudo pôde ser aprendido, até mesmo a virtude, através do ensino e das explicações científicas. Aliás, isto parece decorrência simples daquela desvalorização do critério de verdade, de que já falamos, proporcionando a todas as coisas o mesmo direito de cidadania, no campo do ensino. Dessa fórmula, poderia haver, quando muito, uma simples diferença entre conhecimento mais útil e conhecimento menos útil, em um momento dado e para um determinado indivíduo.

Aqui resolve-se e explica-se aquilo que Maritain chamou de principal paradoxo da educação, dizendo que "ce qui importe le plus dans l'éducation n'est pas l'affaire de l'éducation, et encore moins de l'enseignement" (67).

A consequência dêsse erro tão espalhado no mundo moderno é, inevitavelmente, o enciclopedismo, o aumento desordenado dos conhecimentos científicos para aprender e o esvasiar o ensino, não somente de um verdadeiro conteúdo formativo espiritual e moral, como também de uma ordem racional com que dispôr, hierarquicamente, dos conhecimentos ensinados, de acôrdo com a sua importância di-

(65) Cor., I, 3,22. "Porque todas as coisas são vossas... tudo é vosso".

(66) Dic. Pedagogia Labor, vol. II, vol. 3010-3011.

(67) Op. cit., pág. 46.

versa e vital para a formação da pessoa humana, dotada de capacidade autónoma de julgamento e de uma vontade independente, e não, simplesmente, por uma exigência metodológica de apresentação. Afinal de contas, nem tudo póde ser adquirido pelo ensino, pois si assim fosse, o homem em formação deveria procurar a escola não só para aprender a ler, escrever, contar, psicologia aplicada à educação ou à medicina, como também para adquirir a capacidade de amar o próximo, ser virtuoso, etc., o que, no fundo, não deixa de ser absurdo.

É o caso, por exemplo, da instrução moral e da educação, propriamente dita, que se não podem confundir, absolutamente, muito embora se entrosem, intimamente. Acreditamos que se deva recolocar o ensino da moral no lugar que lhe compete de direito, dentro dos programas escolares, no que concerne às suas bases intelectuais. Entretanto, o que se tem em mente, quando se fala em educação moral, é, exatamente, a formação da consciência moral e da vontade, o que se visa, fazendo com que a instrução ética proporcione a entrada na ordem moral, fundada em uma lei objetiva.

A respeito da consciência moral, Schuster diz o seguinte: "En sentido lato significa la capacidad del espíritu humano para conocer los valores, preceptos y leyes morales; en acepción estricta, designa la aplicación de éstos al obrar propio inmediato. Es aquella autoridad interior que manifiesta al hombre de manera enteramente personal y forzosamente perceptible lo que debe hacer o dejar de hacer, que emite su juicio antes de la acción como voz avisadora, prohibitoria, preceptiva o permitidora, y como fuerza laudatoria e condenatoria después de ella" (68). E isso pela simples razão de que a consciência tem sua origem na aptidão do homem, enquanto pessoa feita à imagem do Creador, para realizar valores morais, e, mais ainda, na capacidade para conhecer êsses mesmos valores, aplicando-os à situação própria e individual. Ora, si a consciência aplica as exigências gerais da lei moral aos casos concretos, o resultado é o aparecimento de deveres que se referem a essas mesmas exigências. Donde, a obrigação rigorosa de se proporcionar aos jovens uma formação reta da consciência pela reflexão, pelos estudos, pela solicitação de conselhos, etc., o que significa, em última análise, a necessidade da instrução moral, como aplicação e desenvolvimento dêsses princípios gerais apreendidos pela consciência, dentro de um sistema objetivo de preceitos e de exigências. Essa instrução moral teria, naturalmente, "por objetivo informar a consciência sôbre as normas das ações humanas, desenvolvendo, a capacidade de discernimento entre o bem e o mal" (69).

Acontece, porém, que não basta conhecer o bem para ser vir-

(68) J. Schuster. — Conciencia moral, in op. cit., pág. 68.

(69) Ruy de Ayres Bello. — Op. cit., pág. 38.

Nota: — Veja-se também: — O. Lemarié. — A formação da consciência, Liv. Clássica Ed., Lisboa.

tuoso, pois si assim o fosse, concordaríamos com Sócrates, para quem “a virtude coincidia com a razão e a ciência” (70), o que acabaria por fazer da educação moral uma faceta, apenas, da educação intelectual. Além disso, a nossa experiência de todos os dias prova a fôrça que os interesses imediatos e as inclinações sensíveis exercem sobre a consciência, impedindo-a, muita vez, de orientar a conduta, e, consequentemente, levando a uma formação defeituosa do caracter. Donde, a necessidade imperiosa do fortalecimento da vontade, pela formação de hábitos de esforço consciente, de persistência, de tenacidade e de renúncia.

Si fôssemos aceitar as prégações que embalam os adeptos da escola nova, em que pé ficaríamos, sabendo-se que “a grande transformação estará em fazer da conduta moral do homem uma consequência dos conhecimentos positivos a que o homem vai chegando em fisiologia e em psicologia”? (71). Como aceitar-se a proposta imoral, porque absurda, contida na afirmação de que devemos “conceber o mal como um simples funcionamento anormal dos órgãos bio-sociais do homem”, afim de termos “em vez da moral “espiritual”, isto é, prês a preconceitos imutáveis e eternos, uma moral experimental baseada nas conclusões de uma ciência do homem”? (72).

Admitiríamos certas afirmações tendenciosas, si pudéssemos admitir que o homem seja a medida de todas as coisas e o concebêsse-

(70) Aristóteles dedicou todo o livro VI de sua *Ética* a Nicômaco, para refutar essa teoria de Sócrates.

(71) Anísio Teixeira. — *Educação progressiva*, pág. 120, Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1950.

Nota: — Falando da moral convencional, Anísio Teixeira dá uma tonalidade chistosa às suas afirmações. Assim é que, falando dos que escapam à “conformidade com o rebanho”, classifica-os em três grupos: homens de ação, rebeldes e idealistas inhumanos. Dos três grupos, o mais “interessante” é o segundo, dos rebeldes, exatamente, pelos motivos determinantes da classificação. Sinão, vejamos: “O segundo grupo é o dos que, **não se conformando com a moral convencional**, se atiram românticamente nos braços do que eles chamam a “natureza”. Não tendo a fôrça de vontade e de ação que permite ao primeiro grupo utilizar-se da moralidade convencional para a realização dos seus próprios fins, esse segundo grupo **condena a moralidade convencional como um obstáculo ao desenvolvimento “natural” da personalidade humana**. E constroem, então, um conceito de personalidade que é a negação de todo bom senso e de tóda elevação humana. Na sua glorificação da “natureza”, o que realmente **glorificam são os impulsos, os apetites e os desejos** — tudo que é mais vulgar e menos pessoal na natureza humana. Nunca uma concepção de **individualidade** foi tão limitada e, sobretudo, tão ininteligente”. (Op. cit., pág. 123-124. Os grifos são nossos). Pouco falta para termos aí o retrato fiel da moralidade científica prégada pelos adeptos do materialismo multicolorido, que encabeça e orienta a pobre escola contemporânea, que afinal não tem mesmo culpa das “rebeldias” dos seus pedagogos...

(72) Id. *ibid.*, pág. 120-121. Veja-se ainda o que diz D. Beda Kruse OSB, em seu trabalho sobre “Formação, em geral, e formação intelectual. — O problema da atividade e atividade espontânea”, no n.º 4 da revista *Paideia*, Sorocaba, 1955, pág. 78 e seguintes.

mos como sendo “simplesmente um animal em que a obra de ajustamento ao seu meio, longe de se fazer por processos fixos e estáticos, pode assumir as formas mais diversas” (73). Não há dúvida, de que o homem, considerado na sua pura animalidade, não poderia mesmo chegar à moral, espiritualmente, concebida, não fosse algo mais que o eleva e o aproxima do Bem. E, justamente, por estar capacitado para vislumbrar, na essência das coisas, a existência dêsse Bem, é que aspira a algo superior, absoluto e infinito, àcima da pura experimentação científica, impossível no campo moral.

O simples fato de acumular **conhecimentos**, dentro das normas traçadas pelo experimentalismo, ou a simples modificação da conduta, mediante a constante renovação da experiência, não significam, absolutamente, que tenha havido **educação**. A verdade é que, embora não havendo sobrecarga da memória ou qualquer outra consequência do mesmo teor, o que, em si, já é condenável, não há também aquilo que os pedagogos modernistas chamam de capacitação pela modificação da conduta (educação?) entendida não apenas como “o comportamento exterior, senão também qualquer atividade mental, intelectual ou afetiva, que determine nova forma de ação, novo hábito, comportamento ou resposta” (74). Isto, nos leva a, aceitando a crítica de Burton, quando afirma que, dentro da primeira hipótese, o resultado é “o homem de instrução livresca, mais ou menos incapaz de tomar resoluções e de orientar sua conduta nos problemas da vida”, e que, porisso, “é o tipo de educação que produz **tolos educados**” (75), poderemos afirmar que, na segunda hipótese, o resultado é a produção de homens trabalhados por um tipo de **educação**, que produz **es-
perptos amestrados**.

A verdade é que êsses esperptos amestrados não têm capacidade suficiente para poderem se safar do puro individualismo, em que se vêm encarcerados pela educação moderna, pois toda a sua atividade dita social, não passa de simplíssimos meios de satisfação própria, porque a sua finalidade desaparece no próprio ato, sem deixar o seu cunho de humana espiritualidade (76). É mais uma afirmação da

(73) Id. *ibid.*, pág. 133.

(74) A. M. Aguayo. — *Pedagogia científica*, pág. 18, trad. J. B. Damasco Penna, 4a. ed., Comp. Editora Nacional, S. Paulo, 1948.

(75) Id. *ibid.*, pág. 23, citando W. H. Burton. — *The nature and direction of learning*, N. York, D. Appleton & Co., 1909, unit. 1.

(76) É, justamente, porisso, que vemos, atualmente, toda uma fauna de mal-educados, usando e abusando de hipotéticos direitos, sem jamais pensarem nos seus reais deveres, em primeiro lugar. É a mediocridade tentando abafar tudo, inclusive a voz do bom senso, e calcando os mais sagrados direitos do homem sob o tacão da sua animalidade, diariamente, demonstrada e, refinadamente, exibida. São homens, aos encontrões, empurrões e brutalidades, tentando ser os primeiros a tomar lugar nas conduções, esquecendo-se (como si se pudesse esquecer aquilo que se não tem...) dos princípios de urbanidade, de educação e de solidariedade humana, que devem reger as relações

nossas críticas às idéas e ideais da escola nova: "O lema **aprende-se, fazendo** só é verdadeiro, portanto, pela metade. **Aprende-se, fazendo com necessidade**, isto é, sòmente quando uma situação indiferente **atue conjuntamente com o excitante natural, para substituí-lo por fim**, como sinal da própria necessidade" (78). Portanto, não há possibilidade de escapar à ação, materialmente, concebida; donde sermos levados a acreditar em outro exagêro representado pelo aprender pela ação e pela intuição do educando, simplesmente, porque "**o conhecimento não se transmite, é auto-criação, conquista do indivíduo que conhece**" (79).

Ora, até que ponto há veracidade nessas afirmações, já tivemos oportunidade de demonstrar. O que nos importa ressaltar, no momento, é o fato de que, segundo as afirmações acima, todas as coisas podem ser aprendidas, desde que o sejam atravez de um processo de condicionamento biológico, diminuindo o critério de valoração e concepção dos objetivos da educação e da formação humanas. Quer dizer: além de admitir a possibilidade de uma aprendizagem ilimitada de tudo, ainda restringe o conceito, e porisso mesmo o campo, dessa mesma aprendizagem. O importante em tudo isso, não é, simplesmente, aprender fazendo, mas antes de tudo **aprender sabendo o que se faz e, mais ainda, o que se deve fazer e por que**. Isto, nos leva a concluir que nem tudo pôde ser aprendido ou ensinado e nem todas as coisas pôdem ser aprendidas, científica e experimentalmente (80).

(78) Lourenço Filho. — Introdução ao estudo da escola nova, pág. 72-73, 6a. ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1948. Seria o caso de se perguntar aqui: **que se deve** entender por necessidade? Seria algo que diz respeito, sòmente, à parte corporal ou tem ela relação tambem ou primeiramente com a parte espiritual? Seria essa necessidade, puramente, utilitária imediata ou seria ela antes de tudo resultado do próprio desenvolvimento do homem em busca da perfeição que lhe é própria? Essas e outras perguntas podem e são feitas, de fato, aos teóricos da educação progressiva, sem que as respostas escapem, com toda a certeza, ao materialismo de origem.

(79) Id. *ibid.*, pág. 181.

Nota: — Não há dúvida de que todo o patrimônio cultural humano, tradicionalmente, conservado e ampliado pelas gerações, deva, doravante, ser considerado como nulo e, como tal, colocado, sumariamente, de lado. O educando deve refazer, por si mesmo, todo o trajeto luminoso da humanidade, em um espaço de tempo, demasiadamente, curto. Não acham os nossos partidários de idéas luminosas, como essa, que há aí absurdo de grosso calibre? E mesmo que isso fosse possível, não estará a humanidade educada (?) dentro de uma estreiteza tamanha, fadada a um eterno recomeçar, sem possibilidade de melhorar e de progredir no mais elevado sentido da palavra? O progresso supõe algo já pronto e estavel, de onde se possa lançar o homem, em busca de algo novo e melhor. E êsse algo pronto e estavel é o que nos fornece a tradição e o que deve ser aprendido e assimilado pelas gerações novas, como conteúdo ético-espiritual e formativo, e tambem — por que não? — informativo. O resto não passa de sofisma...

(80) Op. cit., pág. 388.

Nota: — Não se pôde negar a procedência, pois, das afirmações de Morando, segundo as quais "ci sono molte attività umane, che sono tutte buone per se stesse. Ma se non vengono educate nell'ordine che hanno in natura,

individualidade, do que, propriamente, manifestação da personalidade. Ora, a nossa individualidade não pôde e nem deve sobrepujar e nem, muito menos, se contrapor à nossa personalidade, mesmo que isso seja prégado pelos corifeus da educação nova, como necessário à formação e liberação dessa mesma personalidade. Não nos animalizemos tanto, ou, pelo menos, não queiramos atribuir aos outros aquilo que só a nós deveria ser atribuído, si é, de fato, de nosso desejo permanecermos no plano da pura animalidade. Que êste conselho valha, ao menos, aos inveterados materialistas da educação contemporânea, pois dessa fórmula estarão pondo em prática uma das afirmações mestras da escola nova: respeito à personalidade (ou individualidade?) do educando. Sendo essa personalidade de natureza espiritual, êsse respeito deve ser de tal profundidade, que não permita, de modo algum, o desvio ou o falseamento de sua formação.

Somos de parecer que a moralidade, como fôrça de vontade regida por nórmas éticas, representa o supremo valor natural para os indivíduos e para a sociedade. Donde, a missão mais elevada da educação e o valor formativo próprio dêste campo ser o cultivo e o fortalecimento do critério moral da energia ética da vontade, como aliás já deixamos bem claro acima e que, evidentemente, não cabe dentro da afirmação de que tudo pôde ser ensinado e aprendido, cientificamente. Si, por acaso, a educação renunciasse a essa tarefa, definitivamente, seria o caos, pois nem os indivíduos, nem a própria sociedade, subsistiriam. De outro lado, é necessário que a educação reconheça a existência daquelas nórmas de moralidade individuais e sociais já aceitas, intelectual e vitalmente; não basta que o educador se limite a ensinar os educandos a elaborarem, por si mesmos, as nórmas da moralidade, pois há necessidade de se penetrar na cultura

entre criaturas humanas, bem como dos princípios que levam os seres, até mesmo os brutos, à proteção dos mais fracos; são companheiros de trabalho a fazerem tricas e futricas contra seus superiores ou subordinados, alheios aos mais comensuráveis princípios de ética profissional e de caridade cristã; são alunos, alheios aos seus deveres escolares e aos de respeito e consideração pelo mestre, a assacarem injúrias e infâmias, quando se vêm barrados em suas malícias e maldades ou quando menos em seus escusos desejos de vencer o ano acadêmico sem estudar; são, enfim, tantas e tantas as situações, todas visando sempre o mesmo fim: satisfação imediata do seu bem estar e conquista fácil de posições, mesmo que para isso seja necessário pisar os semelhantes, espesinhar o direito, denegrir a honra, solapar o prestígio, destruir a verdade, deixar seus irmãos na miséria, obter lucros ilícitos de qualquer espécie, enfim, tudo que o individualismo egoísta exige, acobertado, quantas vezes, pela capa cômoda de uma falsa solidariedade. E chamamos a isto de educação dentro de nossas escolas, dentro de nossos lares, dentro de nossa sociedade. Por que admirarmos, quando ouvimos alguém — muita vez, professores — dizer: “Ora, a vida moderna é assim; devemos, pois, educar para que os nossos alunos sejam capazes de vencer da mesma forma. Apuremos as suas qualidades nêsse sentido. Não percamos o tempo em ditar nórmas de bondade e de caridade, quando o momento é da brutalidade e do desrespeito pela dignidade alheia...” Salve-se quem puder...

objetiva e a ela amoldar-se. Isso, o educando não poderá e nem deverá fazer sozinho, absolutamente, dada a sua insuficiência e o estado lastimável em que se encontra, atualmente, essa mesma cultura objetiva, por faltar-lhe unidade e estar repleta de contradições.

Essa a lição que nos dá Josef Göttler, ao fixar de maneira bem clara a tarefa da educação, dizendo-nos: “En los países donde abundan y chocan diversas éticas resulta muy ardua la tarea capital de la educación, consistente en:

1 — conseguir que la moral llegue a ser para el educando el valor supremo;

2 — lograr que en función de ella el educando adopte una actitud respecto a todos los restantes bienes culturales y sociales;

3 — enseñar a apreciar y defender con entusiasmo cuantos usos y costumbres se acomoden a las exigencias éticas y racionales del hombre, y por ende constituyan una salvaguarda de la misma moralidad que objetivamente encarnan;

4 — hacer ver cuándo tales usos o costumbres representan todo lo contrario, para despertar en el educando la valentía que le permitirá oponer-se a lo inmoral, ajustando y hasta reformando su conducta particular y pública a la luz de su íntimo critério ético;

5 — infundir ánimo al educando para que influya en los demás y logre de ellos la adopción y aplicación de idénticos principios éticos” (76A).

Poderíamos perguntar agora: quantos professores e educadores, nos tempos nebulosos de hoje, poderão se orgulhar de estarem cumprindo com êsses salutares preceitos da ética profissional, libertos do comodismo da moral leiga científica, que é o apanágio da escola progressiva e de todas as suas irmãs **in essentia**?

Outro aspecto da questão, é o provocado pela prática execução do “aprender fazendo”, cujo ponto de partida são os estímulos sensíveis que levam à ação capaz de resolver, prontamente, os problemas surgidos, e, uma vez tendo-os resolvido como finalidade concreta, “a ação realiza a história do indivíduo e da sociedade, com seu **progreso científico e moral**” (77). Considerando êsse problema, Lourenço Filho diz o seguinte, confirmando, pelas suas próprias palavras, algumas das

(76A) Josef Göttler. — Op. cit., pág. 106-107.

(77) Morando. — Op. cit., pág. 375. O grifo é nosso.

Nota: — “L’educazione perciò, per arrivare alla sua meta, che è l’inserimento dell’attività individuale nella società presente, dovrà seguire la stessa via del progresso umano: fondarsi sul metodo sperimentale, come la scienza, sul lavoro e sulla democrazia. Di qui i criteri pratici dell’attivismo americano. Il fanciullo è un’attività vivente, e perciò esige una scuola in cui possa apprendere agendo e vivendo la propria vita: à l’“imparare agendo” (**learning by doing**) divenuto in moda. E siccome l’azione che ha un valore individuale e sociale insieme è il lavoro, esso va introdotto nella scuola, come il mezzo più efficace per un’educazione personale e sociale”. (op. cit., pág. 377).

Um dos defeitos da escola contemporânea, que se prende ao anterior, é o voluntarismo de que ela está eivada, sob o pretexto de combater o intelectualismo antigo. Essa tendência, entretanto, não fez mais que provocar uma inversão da ordem interna da natureza humana, ao colocar a vontade acima da inteligência e ao exaltar as virtudes das forças irracionais.

Não temos a menor dúvida, no que respeita ao valor e à importância da vontade; mas não podemos deixar de reconhecer que “o voluntarismo contemporâneo, tendo abandonado a concepção tradicional da vontade como princípio ativo de um sujeito inteligente e, por isso, supondo a inteligência que vê a verdade para atuar, praticamente, tem obtido resultados pouco lisonjeiros, quer no campo político, quer no campo pedagógico” (81). E não é outra a conclusão de Maritain, ao afirmar que “les réalisations pédagogiques du volontarisme ont été étrangement décevantes, du moins du point de vue du bien”, pois “du point de vue du mal elles ont connu un plein succès...” (82).

A razão disso está em que a tendência pedagógica voluntarista combina, perfeitamente, com a cultura técnica, de que já tivemos ocasião de falar. Entretanto, acontece que os pedagogos do instrumentalismo, por exemplo, têm procurado contrabalançar os males provocados pela especialização técnica, através da pedagogia voluntarista, sem resultados abonadores, pelo que se vê.

É, absolutamente, necessário que se volte à consideração da vontade em sua dependência da inteligência e vice-versa, dando a cada uma o valor hierárquico que lhe compete, realmente, dentro de uma unidade indiscutível. Não foi por outro motivo que se deu à vontade o nome de **apetite racional**.

Vejam, rapidamente, como se relacionam a inteligência e a vontade, dentro da unidade fundamental do composto humano: é fóra de qualquer dúvida que a inteligência está na origem da volição (83), razão pela qual a vontade se orienta pelos bens apresentados por

si crea il disordine interiore dello spirito e si compromette l'educazione della personalità, confondendo i valori morali con quelli economici, la formazione della volontà coll'istruzione intellettuale, lo spirito e la natura, gli ideali individuali e quelli sociali, i valori eterni e quelli empirici. Perciò gli spiritua-listi ribadiscono il concetto che quel che importa di più è il fissare negli educandi delle convinzioni fermamente stabilite, che agiscano come finalità supreme da raggiungere, e a cui l'uomo si dedichi con chiarezza di propositi, con fedeltà assoluta, con alto senso di responsabilità e con grande coraggio morale”.

(81) Op. cit., pág. 423.

(82) Maritain. — Op. cit., pág. 43.

(83) S. Tomaz. — Suma Teológica, I, Q. 82, art. 4, ad tertium.

aquela (84), muito embora o apetite sensitivo não deixe de influir também (85). Acontece, entretanto, que, dada a universalidade do seu objeto, só uma vez a vontade é superior à inteligência: quando a realidade fôr mais elevada que a própria alma onde está a idéia dessa realidade: Deus (86).

Si, de outro lado, considerarmos a inteligência pela universalidade do seu objeto e a vontade como faculdade particular da alma, aquela inda é superior porque tanto a vontade, como o seu ato e o seu objeto, estão contidos na razão do ser e da verdade que a inteligência apreende; mas si considerarmos a vontade pela universalidade do seu objeto e a inteligência como faculdade especial, a vontade será superior, pois não só a inteligência, como o seu ato e o seu objeto, estarão sob a razão universal do bem, por serem bens particulares (87). Donde, poder-se dizer que a vontade movida pela inteligência, móve-a também. Onde, pois, a supremacia que justifique a existência da tendência voluntarista?

É bom que, nesta altura, se diga o seguinte: o primado da vontade pôde acarretar duas consequências, cujo alcance poderá fazer ruir toda uma cultura e abalar a própria civilização. A primeira consequência é de ordem política: a anarquia desenfreada, em que todos querem mandar e ninguém quer obedecer, ou, para se evitar a anarquia, o primado da fôrça e da autoridade absoluta, despótica (88). A segunda consequência é de ordem pedagógica: um vitalismo individualista e egoísta, em que não existe, propriamente, uma verdadeira educação, ou, si existe, é uma educação estatal rígida e fideísta, em que a juventude passa a ser simples instrumento da máquina do Estado. Para ambas as consequências concorre a escola contemporânea, sofrendo-as, por sua vez, direta ou indiretamente, mediata ou imediatamente. Seria interessante que os educadores, em geral, e os professores, em particular, fizessem um exame de consciência, diante desta interrogação que encerra toda a ansiedade e toda a inquietude do homem, em face de sua própria formação e última perfeição; não estarão o ensino e as escolas caminhando para a ruína de todo o senso da verdade, para a perversão moral da juventude e para a transformação da inteligência em um simples órgão de equipamento técnico,

(84) Id. *ibid.*, Ia. IIae., Q. 9, art. 1, resp.

(85) Id. *ibid.*, Ia. IIae., Q. 9, art. 2, resp.

(86) Id. *ibid.*, I, Q. 82, art. 3, resp.

(87) Id. *ibid.*, I, Q. 82, art. 4, ad primum.

(88) O grito de alerta que partiu de vários filósofos e educadores não deve ser desprezado. A realidade está mais evidente que nunca, uma vez que o pragmatismo instrumentalista nos leva, pela educação, ao comunismo marxista. Basta confrontar as respectivas premissas, como já frizámos, e tirar, dêsse confronto, as conclusões mais sombrias possíveis. Recomendamos a leitura de: — Gustavo A. Wetter. — *El materialismo dialético soviético*, pág. 269 e seguintes, trad. castelhana de Carlos J. Vega, Ed. Difusión, Bs. As., 1950.

e nada mais? Não estará a escola contemporânea levando o homem à própria destruição, frente ao seu Creador?

É sabido e notório que vivemos numa época, em que a juventude anda ao Deus dará da sorte, gozando de um falso conceito de liberdade, sob o pretexto, ainda mais falso, de dar amplitude e desenvolvimento à sua individualidade. Entretanto, perguntamos nós, que espécie de liberdade é essa, que permite o uso e o abuso da própria vontade, por parte do educando, sem que haja um critério de verdade a lhe servir de guia e limite do próprio querer? Mais uma vez, recordamo-nos de que a escola contemporânea pretende educar para a democracia. Pobre democracia... (88A) Quanta luta em prol de uma utopia, quanta utopia provocando tanta luta... Os interesses imediatos do falso querer, excessivamente, desenvolvido, não possibilitarão jamais a realização dos intentos democráticos. Falso é o querer, falso é o querido. Por que?

Seja-nos permitido fazer a êsse respeito, algumas considerações afim de que se possa compreender, mais claramente, o nosso pensamento. A educação tem seguido sempre, atravez dos tempos, uma certa concepção da vida e do universo, cambiante no tempo e no espaço, apesar de todos os esforços dos responsáveis pelos seus fundamentos filosóficos, para uniformizar essa variação dentro de princípios, universalmente, válidos e, teleologicamente, firmados. Assim é que, dentro do desenvolvimento de nossa civilização ocidental e da cultura correspondente, não poderemos deixar de assinalar êsse mesmo fenómeno, muito embora possamos estabelecer uma linha mestra que, eliminadas as sinuosidades das variações, alcançará, sem dúvida, a sua fonte espiritual no ideal da **paideia** helênica.

Ora, êsse ideal grego da **areté**, retificado mais tarde pela própria essência do cristianismo, não é, absolutamente, qualquer coisa que se despreze e se abandone ou que se deva manter em ambiente

(88A) "Dans la construction de la Cité le mot démocratie est faux et illusoire... Etymologiquement, démocratie signifie gouvernement du peuple. Alors que nous ne nous lassons pas de le répéter — il est notoire que jamais au grand jamais, le peuple n'a, en aucune époque de l'histoire, tenu les rênes du gouvernement. Tout gouvernement est naturellement la fonction de quelques-uns donc d'une "élite" (F. Nobre, op. cit., pág. 33). É interessante notar como a concepção política de Fernando Nobre poderia favorecer novos ideais de educação, trazendo em seu bôjo a possibilidade de novas condições de vida e, portanto, ambiente propício ao desabrochamento de uma nova era para a educação, pois como êle mesmo o diz, "la réforme universelle — la grande réforme morale, politique et sociale, à laquelle nous convions les peuples sous un "gouvernement démophile" mettra certainement un terme à cette course vertigineuse vers l'abîme". Isto, porque "cette organisation sociale et politique rend universel le sentiment de l'élévation de l'homme à un niveau supérieur, où il sera à même de parer à ses besoins. Sous le régime démophile il pourra, sans danger et en sûreté, **atteindre au bonheur auquel il a droit et aux positions les plus hautes auxquelles le destinent ses aptitudes**". (Id. *ibid.*, pág. 43). Os grifos são nossos.

restrito e fechado. Antes, pelo contrário, amoldado às necessidades e condições próprias da atualidade contemporânea, merece maior acatamento, maior difusão e mais respeito, pois representa aquilo que de mais nobre e mais elevado existe no homem, como meta imediata do seu próprio desenvolvimento e como meta mediata da sua última perfeição. Daí, o fato de encararmos a educação em um sentido muito mais elevado, que aquele expresso pela fórmula pura e simples de **educação para a democracia**, procurando estabelecer as premissas de uma educação de sentido aristo-democrático, na sua melhor acepção. Sinão, vejamos, para que não haja mal-entendido e nem explorações com a palavra e o conceito de "**aristo-democrático**":

1 — No que respeita ao ideal grego de educação, inicialmente, de sentido, eminentemente, aristocrático: aquela formação para uma "élite", começando e acabando dentro de si mesma, foi, aos poucos, perdendo o seu carácter hermético, para estender-se a todos os cidadãos, indistintamente, desde que estivessem em condições económicas de pagar por essa mesma formação. Entretanto, a democratização processada em Atenas, mormente, através das reformas político-sociais realizadas após os anos conturbados de 510/507 A.C. por Clístenes (89), Péricles (90) e pelos restauradores de 403 A.C. (91), longe de provocar a elevação de todos os atenienses à participação real e positiva dos bens humanos, parece haver provocado o fenómeno oposto, isto é, o que antes era próprio de um grupo privilegiado, que mais se elevava com a aquisição de ditos bens, passou a ser objeto acessível ao povo, mediante certas condições, excluindo-se os escravos e os a eles equiparados. Não houve, absolutamente, a extensão da formação dos "**áristoi**", mas simplesmente, um enfraquecimento das exigências dessa mesma formação, pela falsa conceituação da própria democracia nascente. Nem todo o florescimento proporcionado pela helenística pôde ser classificado como consequência da democratização; antes, pelo contrário, deve ser classificado como um revolver aos primeiros elementos constitutivos do velho ideal aristocrático, já agora firmando suas raízes no próprio homem comum e buscando os "**áristoi**" onde, realmente, eles estivessem, isto é, dentre todos os homens livres. A ilusão do povo no govêrno repetiu-se na educação, tal como hoje em dia, com a única diferença de que a ilusão moderna sofre por falta do apôio fundamental de uma personalidade, caracteristicamente, genial na sua capacidade de espiritualização das coisas

2 — No que respeita à cristianização do ideal de educação grego, é necessário que salientemos o sentido inicial do cristianismo, que é, eminentemente, democrático, uma vez que se dirige sempre

(89) Veja-se a propósito: Paul Cloché. — La démocratie athénienne, pág. 16 e seguintes. Presses Universitaires de France, Paris, 1950.

(90) Id. *ibid.*, pág. 70 e seguintes.

(91) Id. *ibid.*, pág. 280 e seguintes.

para todos, indistinta e independentemente, de classes ou condições sociais. Entretanto, êste sentido inicial democrático aparece como oportunidade para todos, dentro do chamado geral que vem das profundezas da bondade e do amor de Deus, e tão somente, isso. Aí, está a razão pela qual dizemos ser o próprio cristianismo a própria essência da verdadeira **democracia**, pois partindo do homem simples e comum deseja elevá-lo ao mais alto e mais digno grau da perfeição humana, de acôrdo com o seu fim terreno, teleologicamente, ligado ao seu fim último, supremo. Isto, equivale a dizer que se chega, afinal, a uma fôrma aristocrática da democracia, ou a uma fôrma democrática da aristocracia. O que interessa, realmente, no caso, é que o “pauperes evangelizantur” (92) e o “ide, prégai o evangelho a toda creatura” (93) de sentido, eminentemente, democrático, se transformam, logo a seguir, no aristocrático “multi enim sunt vocati, pauci vero electi” (94).

3 — Donde fixarmos o nosso pensamento no fato de que, embora todos tenham a mesma oportunidade e os mesmos direitos, têm também os mesmos deveres, de acôrdo com as próprias qualidades e disposições, do que resultaria a consequente harmonização hierárquica da família humana. E só dessa fôrma poderá sobreviver a democracia, na sua melhor acepção (95), pois do contrário, acabaremos por concordar com Kerschensteiner, quando afirma que “los Estados de organización republicano-democrática, caminan rápidamente hacia la decadencia si el mayor número de sus ciudadanos no llegan a poseer una constitución espiritual aristocrática” (96). É dessa educação aristocrática que nós falamos; e só essa poderá e deverá ser a verdadeira educação, pois possibilitará a libertação do homem de utopias que o escravizam (97).

(92) Mat. 11, 5; Luc. 7, 22.

(93) Mat. 28, 19; Mar. 16, 15.

(94) Mat. 20, 16.

(95) Compare-se o que diz Ortega y Gasset, no seu livro “A rebelião das massas”, com o que diz Fernando Nobre, em seu “O govêrno demófilo para a paz universal”.

(96) Kerschensteiner. — El alma del educador, pág. 12, Prólogo da 2a. e da 3a. ed. alemãs, trad. espanhola de Luis Sánches Sarto, 2a. ed., Ed. Labor, Barcelona, 1934.

(97) Veja-se os trabalhos “Education for a World Adrift” e “The future of Education”, de Richard Livingstone, reunidos em volume de 232 páginas, pela Cambridge University Press, sob o título “On Education”, em 1954. Fala-se tanto em democracia, principalmente, os prégadores da escola nova e os partidários do materialismo dialético soviético, procurando embaixar a boa fé de quantos lhes caem ao alcance. O nosso povo não está, suficientemente, educado, ou melhor ainda: nosso povo está, suficientemente, mal educado, razão pela qual a democracia política não caminha. A democracia não educada ou mal educada só reflete a desorientação que campeia nos domínios escolares, onde se chocam os interêsses da família e do Estado, sem possibili-

O que a **educação para a democracia** (97A) quer, é nivelar tudo e todos, no que é auxiliada com muita eficiência pelo voluntarismo que lhe é próprio, esquecendo-se de que êsse nivelamento só é possível por baixo, e nunca em plano elevado, devido à falsidade básica dos seus alicerces; o que a **educação para uma "élite"** deseja, é aperfeiçoar o homem, de tal maneira, que os menos capazes possam participar dos mesmos bens proporcionados aos "melhores", sem, no entanto, permitir que aqueles impeçam ou embaracem ou usurpem o livre exercício dos supremos direitos e deveres dêstes últimos, dentro da comunidade humana. Enfim, deseja elevar a todos a um grau máximo de perfeição e dignidade humanas, dando-lhes as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e os mesmos deveres, com a responsabilidade que isto acarreta.

Dentro dêste plano, poder-se-ia admitir um são princípio voluntarista, pois facilitaria a busca da perfeição moral que se apóia na reta formação da vontade, como parte de uma educação completa do homem. Isso só é possível, quando a inteligência e a vontade caminham juntas para o pleno desenvolvimento, para a perfeição, muito embora a formação moral seja superior e mais importante, porque razão da própria educação e a única maneira de se proporcionar ao homem o pleno desenvolvimento, funcionamento e equilíbrio de sua **autoridade interna**. Fóra disso, não haverá nenhuma das tão propaladas belezas e bondades daquela "vida melhor, mais rica e mais bela", de que nos falam os renovadores da escola brasileira (98), mas apenas o caos e o obscurantismo.

dade, muita vez, de conciliação. De Deus não cogitam os encarregados da miscelânea escolar, a não ser através de dispositivos legais, que se chocam e se contradizem. Os males dessa democracia enferma são citados e criticados, no livro mencionado. (Nota 345 ao nosso trabalho "Da necessidade de uma nova orientação filosófico-didática de nossas escolas normais", in **Paideia**, pág. 140, n.º 3, 1955).

(97A) "A verdadeira liberdade só pode ser desfrutada completamente quando o aspecto espiritual da natureza do homem se desenvolve em harmonia com as suas demais potencialidades: físicas, intelectuais, morais e estéticas. **O cultivo dêsse aspecto espiritual é essencialmente a própria base da verdadeira educação democrática**" (1).

Isso é bem diferente, portanto, daquilo que se proclama, atualmente, "educação para a democracia", em que "a tendência a rejeitar a autoridade externa, especialmente quando ainda não se adquiriu suficiente auto-controle interno por meio de uma fortalecida fôrça de vontade, junta-se ao perigo do caos moral e contribui para a confusão que se encontra no viver moderno. **Tal confusão tem sido o inevitável resultado de uma filosofia materialista que, constantemente, nega a existência e a ação de princípios diretivos que servem para interpretar a verdadeira natureza do indivíduo, a vida social e a democracia**" (2). Os grifos são nossos.

(1) Redden e Ryan. — Filosofia da educação, pág. 525, trad. Nair Fortes Abu-Merhy, Liv. Agir Ed., Rio de Janeiro, 1956.

(2) Id. *ibid.*, pág. 524.

(98) Anísio Teixeira. — *Op. cit.*, pág. 28.

Como filho bastardo da democracia, o pragmatismo não consegue amparar, suficientemente, e nem, muito menos, se libertar do voluntarismo, que, em meio a tantas outras unilateralidades, não consegue, por sua vez, absolutamente, formar e fortificar a vontade, como seria de se desejar, antes de qualquer outra coisa; apenas defórma e debilita o intelecto, exagerando o domínio da vontade no próprio pensamento e terminando tudo pelo exagêro da vontade de crer, pois reduz todas as coisas a simples opiniões arbitrárias ou convencionais. E razão tinha Adler, quando afirmou que, para o voluntarismo, “não há verdades primeiras, mas apenas postulados, solicitações da vontade, exigindo que isto ou aquilo seja tomado como concedido. Assim, num certo sentido, todo conhecimento repousa sôbre atos de fé, ainda que o único princípio de tal fé sejam nossas preferências pessoais” (99).

7 — O SOCIOLOGISMO E A SOCIALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola contemporânea pede ao condicionamento social a regra suprema e o único estalão para aferir a educação. A creança deve ser dado “o hábito de **agir em comunidade**, de fazê-la **sentir-se membro de um grupo**. **O que há de humano, em cada um de nós, é social**” (100). Parece-nos estarmos ouvindo a palavra de Durkheim repetida, como um éco, dentro da escola renovada: “Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade” (101), e em se retirando “dêle tudo quanto a sociedade lhe empresta, retornaria à condição de animal” (102).

É, exatamente, destas afirmações sem pés, nem cabeça, que a nossa legislação de ensino retirou um dos tantos princípios, que devem reger o aprendizado primário fundamental (será mesmo só êsse?) e que diz o seguinte: “d) — desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social” (103).

Como se vê, a sociedade é tudo, pois atravez dela o homem deixa de ser animal, para se tornar homem. Que beleza de raciocínio!... A beleza é tão grande, que não podemos resistir ao desejo de perguntar por que as **termitas** também não são homens... Mas não nos preocupemos com a resposta, pois ela será, exatamente, a que esperamos, filha legítima do sofisma que gerou o sociologismo positivista. O que desejam os prégadores dessas idéas, é fazer do homem, atravez da escola, um cidadão, socialmente, solidário em todos os campos. O que acontece aqui é nada mais, nada menos, que a oposição

(99) Mortimer J. Adler. — Liberalism and Liberal Education, The Educational Record, July 1939, pág. 435-436, in Maritain, op. cit., pág. 44.

(100) Lourenço Filho. — Op. cit., pág. 174-175.

(101) Emile Durkheim. — Educação e sociologia, pág. 35, trad. Lourenço Filho, 3a. ed., Ed. Melhoramentos, S. Paulo, 1952.

(102) Id. ibid., pág. 36.

(103) Dec.-Lei n.º 8530, de 2 de janeiro de 1946, art. 10.

da **educação para a comunidade** à **educação para a pessoa**, substituindo o “racional” pelo “social”, como essência do homem e valor fundamental da vida.

O homem deixa, assim, de ser o fim da educação, para ser, simplesmente, o meio para a realização do ideal (?) da obra educativa, que, por sua vez, não é sinão o instrumento de perpetuação da sociedade. Com isso, o homem passa a ser formado de acôrdo com as crenças, os costumes, moral, ideais, etc., dessa mesma sociedade, como fonte exclusiva de tudo.

É dentro dêsse espírito, que o problema fundamental dos fins da educação foi tratado e resolvido, aparentemente, pelos renovadores da escola brasileira, conforme as afirmações contidas no Manifesto dos Pioneiros da educação nova: “O manifesto, em que se encara a educação como um processo social e se põe em relêvo “o predomínio da ação que exercem os fatôres sociais sôbre os indivíduos”, acusa, certamente, na base e no desenvolvimento de seus princípios e de seu plano, uma consciência profunda das transformações que o poder crescente da indústria e do comércio impõe aos espíritos como às coisas, e, portanto, “o ponto de vista sociológico”, que considera um fato de estrutura social as transformações conseqüentes no sentido e na organização das instituições pedagógicas. É dêsse ponto de vista sociológico que aí se estudou a posição atual do problema dos fins de educação; é êle que nos fêz encarar a educação como “uma adaptação ao meio social”, um processo pelo qual o indivíduo “se penetra da civilização ambiente”; é êle que nos levou a compreender e a definir a posição da escola no conjunto das influências cuja ação se exerce sôbre o indivíduo, envolvendo-o do berço ao túmulo. Mas, essa consciência largamente compreensiva da multiplicidade dos fatôres sociais que intervêm no desenvolvimento da criança, “socializando-a progressivamente”, por isto mesmo que dá uma noção nítida do papel da escola na sociedade, cria a consciência da necessidade de se alargar continuamente o campo da escola, “das influências diretas ou mediatas, para contrabalançar as que se exercem fora de tôda a intervenção consciente dos órgãos especiais de educação” (104). Não é possível fazer comentários diréto a essas afirmações tão prolixas, quão unilaterais. Mesmo porque parecem, absolutamente, desnecessárias, por enquanto.

O que não podemos compreender, é uma **educação para a comunidade** que não implique e não exija, antes de tudo, uma **educação para a pessoa**, como também nem esta, sem aquela. Antes de ser cidadão, o homem é, primeiramente, homem. O resto virá, naturalmente, pois a sociabilidade é parte essencial da racionalidade. Nem se póde compreender o contrário.

Com isso, não queremos negar as conquistas proporcionadas por

(104) Fernando de Azevedo. — Op. cit., pág. 13.

essas idéas sociológicas contra os métodos pedagógicos do individualismo abstrato e livresco, tais como “ter dado à educação um sentido mais profundo da experiência, tê-la tornado mais próxima da vida concreta, e penetrada, desde o início, de preocupações sociais” (105). Entretanto, é necessário que se completem essas conquistas, pois “o que importa antes de tudo é o centro interior, o manancial vivo da consciência pessoal de onde brotam o idealismo e a generosidade, o senso da lei e o senso da amizade, o respeito pelos outros, e, ao mesmo tempo, uma independência, firmemente, enraizada acêrca da opinião comum” (106). Além do mais, de que valerão as melhores experiências sem a visão pela idéa, sem o poder de abstração e a luz da inteligência? A atenção humana não deve ser dispersa pelas imposições oriundas, exclusivamente, da vida social exterior, capaz de sufocar as mais caras aspirações da pessoa, no que diz respeito à liberdade. Já não falamos da liberdade interior e espiritual, mas da liberdade, exteriormente, manifestada, porque ligada à vida social, de cuja base faz parte.

Não nos podemos esquecer de que o homem é fonte e causa da vida social, razão por que S. Tomaz afirmou ser natural o homem viver em sociedade (107). Isso significa que a sociedade se completa e se desenvolve, plenamente, pelo livre consentimento, de um lado; e de outro, que a pessoa exige comunicações da vida social não só em face da vivacidade e da generosidade que são próprias à inteligência e ao amor, como em face das necessidades do indivíduo, que ao nascer nada tem. A sociedade liberta o indivíduo das necessidades materiais, subordinando-o ao bem comum, que, retornando à pessoa individual, lhe permite uma liberdade de expansão ou certa independência, quanto aos bens sociais. É a educação do grupo social que prepara o educando para desempenhar o seu papel dentro desse mesmo grupo; donde, ela visar a formação do homem para que êle “leve uma vida normal, útil e devotada à comunidade, isto é, guiar o desenvolvimento da pessoa humana na esfera social, despertando e afir-

(105) Op. cit., pág. 36.

(106) Id. *ibid.*, loc. cit.

(107) S. Tomaz. — I liber Ethicorum, lect. 1, 4: “Sciendum est autem, quod quia homo naturaliter est animal sociale, utpote qui indiget ad suam vitam multis, quae sibi ipse solus praeparare non potest; consequens est, quod homo naturaliter sit pars alicuius multitudinis, per quam praestetur sibi auxilium ad bene vivendum”. (Marietti, Romae, 1949). “Naturale autem est homini ut sit animal sociale et politicum, in multitudine vivens, magis etiam quam omnia alia animalia, quod quidem naturalis necessitas declarat”. (De regimine principum, I, 1, Marietti Editio II revisa, Romae, 1948). “É, todavia, o homem, por natureza, animal social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade”. (Trad. Arlindo Veiga dos Santos, pág. 18, 2a. ed., Ed. Anchieta S. A., S. Paulo, 1946).

mando o senso de sua liberdade, de suas obrigações e de suas responsabilidades” (108).

Entretanto, — e é aqui que o carro pega —, o fim primeiro da educação não é êsse. O que se deve ter em conta, em primeiro lugar, é a vida pessoal e o seu progresso espiritual. A liberdade, no caso, não deixaria de estar no próprio âmago da vida social, como já foi dito. Tendo-se em vista que a sociedade humana é um conjunto de liberdades pessoais a aceitarem a obediência, o sacrificio e uma lei comum para o bem de todos, de tal maneira que estas liberdades pessoais sejam capazes de atingir, em cada um, um acabamento, verdadeiramente, humano, isto é, capazes de atingir a sua plenitude, dentro da **excelência humana** manifestada em cada um, segundo as suas reais disposições materiais e espirituais. Sobretudo, espirituais. Enfim: chegamos à conclusão de que tanto o grupo depende do homem, como êste, daquele, entrosando-se ambos para a consecução da verdadeira finalidade humana, não só na educação, como em todo e qualquer ramo da atividade. Damos razão, assim, a quem afirmou que “l’educazione della persona non è antitetica all’educazione sociale, poichè questa è un complemento naturale di quella, e la vera educazione per la comunità (se non vuol cadere in un puro conformismo esteriore, e spiritualmente sterile) comporta essa stessa e innanzi tutto l’educazione della persona” (109).

Ora, por **pessoa** entendemos o indivíduo de ordem espiritual, isto é, o indivíduo dotado de natureza espiritual em sua peculiaridade incomunicavel. Fundamentada em sua liberdade e em sua imortalidade, essa pessoa, pelo seu destino e pelo seu fim, ultrapassa o bem da espécie e do todo social; donde não ser lícito utilizá-la como coisa, como puro meio para um fim (110). Entretanto, ressalvada a sua dignidade, póde e deve prestar sua contribuição à comunidade, mesmo si essa contribuição exija os maiores sacrificios.

Sabemos que, embora “dependente dos acidentes da matéria, como individualidade, que é, a pessoa humana existe em virtude da existência de sua alma, razão pela qual o espírito é a raiz da personalidade” (111), como reflexo da própria pessoa no mundo objetivo. E

(108) Op. cit., pág. 34.

(109) Op. cit., pág. 421-422.

(110) “Um espírito não póde consentir em nenhuma ação que o diminua em proveito da sociedade, porque ou a sociedade é concebida como um espírito, e, nesse caso, seria contraditório que um ato oposto ao espírito lhe fosse aproveitável, ou, então, a sociedade não possui senão a fôrça material do número, e, nesse caso, submeter o espírito ao seu império seria fazer da matéria o fim do espírito”. (Cf. François Charmot, S.I. — La personne, fin de l’éducation, nos Anais da XXVI Semana Social de França, sob o título “Ordre social et éducation”, citado por R. A. Bello, in op. cit., pág. 145).

(111) Op. cit., pág. 25.

Nota: — A êste respeito, é bem claro o pensamento de Willwoll: “Personalidade, em sentido empírico-psicológico, é a totalidade, o “sistema estrutural”, das disposições e inclinações ar.ímicas de um homem. Enquanto dita

nêste sentido, ela é um todo independente. Isto nos leva a afirmar que a educação do homem é, por todos os motivos e antes de tudo, um acontecimento humano, pois é do homem que devem partir todas as considerações a respeito de sua própria educação, relacionando-as depois com as considerações a respeito da sociedade, e, finalmente, relacionando tudo ao fim último da pessoa humana, teleologicamente, dependente de Deus.

Mais uma vez, levanta-se aqui o problema da necessidade de um sistema de educação que possibilite a formação de uma "élite", tirada sempre dentre os "melhores", sôbre todos os pontos de vista, obedecendo-se assim, dentro da própria unidade social, aquela hierarquia de valores universais e eternos. E isso só será possível, repetimos, dentro de um regime político que dê à escola aquele sentido espiritual, eminentemente, aristocrático, na sua melhor acepção (112).

Voltando ao que nos interessa de mais perto, com respeito ao sociologismo contemporâneo, podemos dizer com Nell Breuning: "El hombre individual posee el valor inamisible de su personalidad moral que no le permite ser nunca puro medio para un fin, miembro escueto de un todo situado por encima de él. Sin embargo, no es un ser acabado en sí sino dotado de esencial relación a la comunidad. Esta totalidad, por otra parte, existe únicamente en sus miembros y en la mutua vinculación de los mismos. De esta manera no queda espacio para una colocación del individuo sobre la comunidad o para una subordinación del primero a la segunda, dándose, más bien, un esencial intercambio de relaciones" (113). Só dessa fórmula, poderemos falar em solidariedade, sem medo de cometer uma heresia, pois ela estará fundada sôbre um solidarismo sadio e, nobremente, concebido.

Outro fato curioso, dentro dessa concepção sociológica da educação, é o da falsa posição reservada à família. Na realidade, a família cede o seu lugar e até o seu direito de educar à sociedade, através da escola. Nêste particular, entretanto, os males causados à edu-

personalidade oferece a base para as atitudes valiosas e as inclinações da vontade humana, os termos personalidade e caracter são usados como sendo, aproximadamente, sinónimos. A **personalidade psicológica** presuppõe a pessoa metafísica. A plenitude de ser própria da pessoa, plenitude que faz doação de si, rebaixando seus limites, junto à pobreza necessitada de complementação, são as duas raízes do impulso para a comunidade com outras pessoas, na qual a pessoa com seu dar e receber, seus direitos e deveres, conduz-se, do ponto de vista especial da complementação social, como membro de um organismo, mas deixa a salvo sua inalienável independência espiritual. A dignidade da personalidade metafísica responde a tarefa do modelado totalitário da personalidade psicológica e, sobretudo, a obrigação de aperfeiçoar a **personalidade ética** orientada, em suas valorações e inclinações, para as normas absolutas do bem moral". (Dic. de Filosofia cit., pág. 296). A tradução é nossa.

(112) Veja-se o que já foi dito linhas acima, a respeito do assunto. Lançada a idéa, que se pronunciem os que se interessam pelo assunto, dando ensejo a esclarecimentos fecundos e proficuos.

(113) Nell Breuning. — Filosofia de la sociedad, in op. cit., pág. 363.

cação não provêm, tão somente, das idéas vigentes nos meios pedagógicos, mas também do comodismo e do relaxamento de uma grande parte de pais responsáveis pela educação de seus filhos. Não é só o sociologismo imperante na organização do nosso ensino o culpado; é a própria família que abdica dos seus mais legítimos direitos e mais sagrados deveres de educar seus filhos, por toda uma série imensa de motivos, que já são, em si mesmos, consequências dos males que assoberbam a sociedade, o Estado, o próprio mundo moderno.

Somos de parecer, no entanto, que nem tudo está ainda perdido; razão porque reafirmamos que a primeira sociedade a que cabe não só o direito, como o dever de educar, é a família, “instituída, imediatamente, por Deus, para um fim próprio, que é a procreação e educação da prole, **sociedade que tem, porisso, prioridade de natureza e, consequentemente, certa prioridade de direito em relação à sociedade civil**” (114). A escola, portanto, deve estar moldada à família e ser-lhe um complemento digno de elevação e de aperfeiçoamento total. Ora, acontece que, passando, indevidamente, a educação a ser ministrada tão só na sociedade civil, chamada aqui apenas sociedade, por ela e

(114) Pio XI. — *Divini Illius Magistri*, II, 9.

Nota: — Em palavras mais simples, o problema pôde ser expresso da seguinte maneira: “Os pais embora possam não ser os mais competentes para esta acção (educativa) são no entanto aqueles que, mercê da sua situação especial, melhor estão colocados para a realizar. Ninguém, como eles, tem um contacto tão íntimo e tão contínuo com a criança; ninguém está ligada à criança por um amor tão espontâneo e tão profundo; ninguém tem maior facilidade em adivinhar e compreender a criança, pois esta a ninguém está ligada por laços mais íntimos.

O pai e a mãe são os educadores-natos da criança. Quando venham a faltar, esta falta é muito difícil de compensar. A aprovação ou a censura de um estranho raramente conseguirão comover o coração da criança como uma palavra ou um simples olhar dos seus pais.

E, todavia, a obra educativa é tão vasta que estes são obrigados a compartilhá-la com outras pessoas. Sòzinhos não poderão fazer tudo. É-lhes necessário, pelo menos em parte, recorrer ao auxílio de estranhos.

Que escolham estes colaboradores com bastante cautela; e que, depois disso (**se querem que a criança não seja solicitada em sentidos opostos**) confiem nos educadores, e não vão, por zelos inconscientes, minar a autoridade dos seus colaboradores”. O inverso é o mais frequente, pois a escola atual mina a autoridade da família, levando-a à desagregação através das idéas e princípios, diametralmente, opostos, às vezes, e colocando a criança em completa contradição. E no momento de se decidir, escolherá sempre o pior, si a atitude da família não fôr drástica e imediata, em relação à escola. Infelizmente, a porcentagem de famílias em condições de exercer uma fiscalização eficiente da obra educativa desenvolvida pela escola e — o que é mais importante — que o desejem, seriamente, fazer, é bem pequena. O resultado é esse que estamos presenciando, no momento atual, em que a família recua, diante do avanço ciclópico do Estado, e em que ambos se auxiliam no afastamento, cada vez maior, da religião, no campo educativo. Mas continuemos com a citação:

“Mas, que nunca se considerem (os pais) dispensados da sua missão de educadores. Teem quem os auxilie, é certo; mas nunca quem os substitua. Os principais responsáveis são sempre eles”. (O. Lemarié. — *Op. cit.*, pág. 40-41).

para ela, fica o educando sujeito a se ver despojado, como tem sido, dos seus mais caros bens familiares, e a família se vê ludibriada nos seus mais justos direitos e mais dignas aspirações. E é assim que vemos, por exemplo, como consequência disso, o combate surdo, às vezes, gritante, outras, mas sempre violento, movido pelos pedagogos do modernismo sociológico, no que são secundados por mal avisados professores, contra as nossas mais belas e sagradas tradições, de que a família é o legítimo repositório, ou pelo menos deveria sê-lo. Estão neste caso, por exemplo, o desprezo pelas nossas tradições pátrias e regionais abandonadas e esquecidas, diante do avanço incontido de tradições alheias, sob os olhos benevolentes de uma escola, sociológica e democraticamente, concebida; e a resistência à religião, oposta pela mais incompreensível ogeriza pelas coisas espirituais e divinas, o que não é de se admirar, diante do materialismo que avança. (114A)

Cabe aqui lembrar as oportunas e, ainda hoje, momentosas palavras de Leão XIII, a êsse respeito: "Não se póde deixar de dizer que a educação cristã da juventude importa muitíssimo ao bem da própria sociedade civil. É manifesto que são inumeráveis e graves os perigos que ameaçam o Estado, pelo fato de o ensino e o sistema dos estudos se constituírem fóra da Religião, e o que é pior, contra ela. Porque, desde que se deixa de lado ou se despreza êste soberano e divino magistério, que ensina a reverenciar a Deus e, sôbre seu fundamento, a crer, absolutamente, em todos os ensinamentos da autoridade de Deus, a ciência humana precipita-se, por um declive natural, nos mais perversos êrros: os do naturalismo e racionalismo. E como consequência, o juízo e a apreciação das idéas e, naturalmente, dos atos, desde o momento em que sejam permitidos a cada homem, a autoridade pública dos governantes se encontra debilitada; porque seria extraordinário que, aqueles que estão penetrados da mais perversa de todas as opiniões, isto é, que de maneira alguma estão sujeitos ao domínio e ordenação de Deus, reconhecessem autoridade humana à que fossem obrigados a submeter-se. Pois quebrantados os fundamentos sôbre que descansa toda autoridade, a sociedade civil

(114A) A época mais propícia às manifestações populares de caracter tradicional é o mês de junho. A escola deveria incentivar e colaborar para a realização das festas juninas, exaltando os seus característicos folklóricos e propiciando as férias aos seus alunos, durante êsse mês festivo. Mesmo porque o índice de aproveitamento escolar, durante o mês de junho, é mínimo ou até mesmo nulo, dado o desvio dos interêsses imediatos dos educandos. Que se voltem os educadores à prática tradicional abandonada do ensino das nossas canções escolares, que tanto falavam aos nossos sentimentos e aos nossos corações de brasileiros, bem como voltem também à realização das festas das aves, das árvores e de tantas outras que faziam o encanto da nossa infância, pondo de lado, de uma vez para sempre, as grandes manifestações de caracter, acentuadamente, totalitário de movimentação da infância e da juventude em passeatas e desfiles, em que desaparecem o respeito pelas necessidades próprias do educando e da educação, para exaltação e incentivo da demagogia política.

dissolve-se e dissipa-se. Não há já Estado e não fica mais que o domínio da força e o crime. A própria prudência política aconselha, pois, deixar aos Bispos e ao Clero sua parte na instrução e educação da juventude e vigiar, cuidadosamente, para que a nobilíssima função do ensino não seja confiada a homens de uma religião lânguida e vazia ou, abertamente, afastados da Igreja” (115).

CONCLUSÃO

Não podemos e nem queremos nos demorar mais sôbre o assunto. A análise de cada um dos defeitos da escola contemporânea comportaria, sem dúvida alguma, maiores esclarecimentos sôbre assuntos, diretamente, relacionados. Entretanto, não caberia dentro dos limites dêste trabalho, e nem seria interessante estender demais um assunto complexo e variado, como é o proposto.

Seja-nos permitido ainda frizar, uma vez mais — e nunca é demais —, a responsabilidade do professor e educador para com a infância e a juventude, vítimas precoces de um mundo que não criaram, mas no qual terão de viver. A essa infância e a essa juventude desvalida é que nós deveremos, professores e educadores, dedicar o que há de melhor em nós, para que possamos fazer delas homens dignos e, cada vez mais, perfeitos, na sua totalidade de seres humanos. Tenhamos sempre presente, que, antes de enfrentar o tribunal de Deus, teremos de enfrentar o tribunal montado por essa mesma infância e juventude, e sofrer, possivelmente, — tal como hoje sofrem os responsáveis por uma educação irresponsável e tragi-cômica, que minou a geração adulta atual — as mais acerbadas acusações, si não atentarmos bem para a grandeza e a sublimidade de nossa profissão, de nossa função e do ideal que nos deve orientar e animar.

Isto nos faz lembrar das palavras de Spranger, em carta escrita a seu amigo Ernesto Goldbeck, no propósito de explicar e justificar uma atitude de compreensão no estudo da psicologia juvenil (116). Dizia êle, a certa altura de sua carta: “. . .lo que mantiene fija nuestra mirada en este punto no es la trivial convicción que encuentra la juventud necesariamente mejor, más pura y más rica de porvenir en todo que la generación madura; con esta cómoda afirmación los siglos no hacen más que echarse arena a los ojos. Sino que vemos en él lo que también existe en nosotros: **vida**. Y esta vida, como quiera que sea, madura e inmadura, pura y desfigurada, es sencillamente sangre de nuestro sangre. Y esto basta”. “Como investigador hablo en conceptos y categorías. Pero **hablo sólo para aquellos que pueden convertir de nuevo todo esto en vida, acción y amor**. Pues

(115) Leão XIII. — Officio Sanctissimo, 22 de dezembro de 1887.

(116) Ed. Spranger. — Psicologia de la edad juvenil, pág. 11, 3a. ed., trad. José Gaos, Revista de Occidente Argentina, Bs. As., 1948.

no se trata en última instancia de este o aquel hecho aislado, sino de que se aprenda a ver como un conjunto este producto de peculiar forma, belleza y dignidad: **el hombre en la época de su juventud**".

Fazemos votos para que, no futuro, frutifiquem sempre com mais abundância as idéas e os ideais da educação cristã, e que, através do esforço conjunto de todo o nosso professorado católico e de todos aqueles que são irmãos em Cristo Nosso Senhor, possamos levar avante uma cruzada que ora se esboça, para grandeza e glória da escola e do professor brasileiros, por uma educação, espiritualmente, superior, elevada e digna. A êsse abnegado e laborioso professorado primário, ao qual nos orgulhamos de pertencer, inicialmente, confiamos as nossas palavras e dedicamos a nossa atividade e os nossos melhores esforços (117).

(117) Embora mantendo o plano inicial, o presente trabalho foi refundido e anotado, para efeitos de publicação. Dêste trabalho foi retirada uma cópia original, que, juntamente, com o trabalho "Da necessidade de uma nova orientação filosófico-didática de nossas escolas normais — A formação do professor primário como fator de elevação cultural", foi remetida, oficialmente, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, como contribuição do autor, ao I Congresso Estadual de Educação (Ribeirão Preto, setembro de 1956).