

Prof. Dr. Manoel Schomburg.



**ESTADO DO ESPIRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

CADERNO I

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS



**1954
DEPARTAMENTO DE IMPRENSA OFICIAL
VITÓRIA**



**ESTADO DO ESPIRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

CADERNO I

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS



**1954
DEPARTAMENTO DE IMPRENSA OFICIAL
VITORIA**

ao ilustre prof. Dr. Mário Schoemberg,
uma homenagem do autor pela sua
atuação na presente crise universi-
tária.
São Paulo, Outubro de 1956.
Onofre A. Penteados

APRESENTAÇÃO

No dia 26 de agosto do corrente ano, às 20 e meia horas, no Salão Nobre do edifício da Escola Normal Pedro II, se realizou a sessão solene da instalação dos Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Estado do Espírito Santo.

Em presença do Exmo. Sr. Dr. Jones dos Santos Neves, eminente Governador do Estado, do Sr. Professor Rafael Grisi, Secretário de Educação e Cultura, outras autoridades, Professôres e Alunos dos diversos institutos de ensino superior e grande número de ouvintes, o Professor Dr. Onofre de Arruda Pentead Junior, Catedrático de Didática Geral e Especial da F.F.C.L. da Universidade de São Paulo, especialmente convidado pelo Governo do Estado, pronunciou a Aula Inaugural, sobre o tema: "O Sentido e a Ação da Universidade".

Tendo em vista a autoridade e os méritos do Autor e a substância e atualidade do trabalho, resolveu o Sr. Secretário de Educação e Cultura acatar a indicação do Corpo Docente da F.F.C.L.E.S., mandando publicá-lo no presente Caderno, que se destina igualmente a inaugurar a coleção dos que serão periódicamente publicados com monografias, pesquisas e estudos realizados na mesma Faculdade.

Vitória, 31 de agosto de 1953.

O SENTIDO E A AÇÃO DA UNIVERSIDADE

Se bem lemos nos dicionários, “fundar” significa lançar os fundamentos, edificar, erigir, mas também significa estabelecer alguma coisa em princípio, fato, razão, testemunho, autoridade. Não vos desejo falar dos fundamentos materiais de vossa escola, mas dos princípios e bases espirituais que devem alicerçar a verdadeira obra da universidade, principalmente na época atual, em que a complexidade social cria novas e múltiplas deficiências. Pouco importam os fundamentos materiais, mais ou menos ricos; o que mais importa é o sentido espiritual, filosófico e religioso da obra que ides iniciar, porque disso dependerá a formação da personalidade daqueles que vão perلustrar os bancos desta Faculdade, para em seguida ingressarem na vida da comunidade como líderes de melhores dias para a nossa gente, para o País e para a humanidade.

Desde os tempos da fundação das primeiras universidades do Brasil, ouvimos, através de monografias, conferências, artigos de jornais e revistas, a afirmação de que a finalidade principal das universidades é a pesquisa da “ciência pela própria ciência”. Pensamos que o neutralismo da “ciência pela ciência”, indefensável em todos os tempos, maximé nos tempos que correm, como o provam e exigem modernos estudos sociológicos, principalmente de Karl Mannheim, Reinhold Niebuhr, Berdiaef, Maritain e outros, é fruto do exagerado liberalismo da teoria política do “laissez faire”.

Num magnífico trabalho intitulado “The University and the Modern World”, o professor Arnold S. Nash nos aponta as graves consequências produzidas por um ensino universitário neutro, citando mesmo, entre elas, casos de mortes de estudantes universitários, por suicídio e por acidentes provocados por carros em excesso de velocidade. A causa principal estaria no desejo de fuga da vida, de extinção da vida física ou seja, de elidir a existência fictícia da vida abstrata, não ligada ao mundo real, que os estudantes levam, nas pesquisas da ciência pela própria ciência. Ainda há poucos anos — e os jornais noticiaram o fato da maneira mais ampla e escandalosa possível — um dos mais bárbaros crimes, em plena capital do Estado de São Paulo, foi praticado por um egresso da Universidade, por um dos que nela faziam a ciência pela própria ciência.

Essa falta de um objetivo bem posto, de um propósito definido e elevado, que norteie a vida do indivíduo, também se manifesta entre professores universitários. O grande educador Kandel escreve em uma de suas obras: “O jovem aspirante à cátedra entra para os mistérios acadêmicos cheio de alegria. . . Raramente, entretanto, terá ouvido alguma coisa sobre o sentido humano da escolaridade e da pesquisa científica, e, o que é mais grave, não pensou que seu mais alto e nobre objetivo é tratar com seres humanos, estudantes, na fase importante de seu desenvolvimento educativo. “(1) O Presidente da “Carnegie Corporation”, no anuário de 1939, diz: “Tôdas as vagas do ensino e outros lugares são preenchidos por diplomas, não por homens e mulheres, aceitando os diretores diplomas como substitutos de um processo acurado de verificação das qualidades pessoais e profissionais dos candidatos”. (2) Em outros países, como na Inglaterra, o problema não é menos grave. Um professor da Universidade de Cambridge, em uma carta ao *Times*, assim se expressa: “Nossos alunos não possuem o senso dos valores e dos propósitos. Eles pensam que fazer um curso é encontrar um lugar na sociedade, uma profissão, que nós afirmamos ser permanente; mas atualmente estão ameaçados de ser destruídos pelas forças que nós mesmos lhes ensinamos a usar. Eles percebem que nós,

professôres universitários, somos cegos ensinando cegos e receiam que tombemos juntos no abismo”. A falta de convicção entre universitários é um dos sintomas mais graves dos efeitos de uma política educacional destituída de finalidades bem postas. Não é de se admirar que “quando Hitler soube que a mocidade de Oxford negou-se a lutar pelo Rei e pelo Império, viu seu trono instalado no Palácio de Buckingham”.

O mal não é desta ou daquela universidade, dêste ou daquele país, pois tem raízes mais profundas. Não é fruto só de uma literatura dispersiva e dissolvente, que procura implantar na mocidade a desilusão e o cinismo em face das últimas guerras mundiais, que pareciam feitas para melhores dias. “A verdadeira crise das universidades modernas tem sua origem na crise da democracia liberal capitalista, porque a universidade, como as demais instituições sociais, expressa as virtudes e os vícios da ordem social em cujo seio existe”.

(3) Segundo diz o professor Nash, examinar a crise no mundo do ensino é examinar a crise na democracia liberal capitalista. E para provar sua afirmação faz um cotejo interessante entre o espírito da universidade inglesa em relação à americana. Ambos os tipos têm de comum o deverem seu sucesso ao sistema econômico semi-planejado, que cada país adotou através de sua evolução. Mas há divergências nas suas estruturas sociais. “As universidades americanas são o resultado da luta entre a aceitação inconsciente de uma teoria aristocrática de educação em uma sociedade capitalista, de um lado, e, de outro, a aceitação conciente da democracia jeffersoniana, continuamente alimentada pela aspiração daqueles que, nos últimos cem anos, fugiam às classes livres e tirânicas da Europa. Esta contradição é perfeitamente simbolizada, em parte, pela existência, lado a lado, da aceitação de os estuadntes trabalharem em cooperação com seus colegas e de uma pernicioso estratificação, através de clubes, que são denominados pela decente obscuridade de letras do alfabeto de uma língua morta. As universidades inglesas são o produto da luta entre a aceitação consciente de uma teoria aristocrática de educação em uma sociedade capitalista, que ainda possui muitas ligações com

suas origens feudais, e de outro lado, uma viril tradição revolucionário-democrática, que sempre existiu”. (4)

As universidades inglesas estão, historicamente, mais próximas da era feudal, em que se desprezava o trabalho produtivo e os senhores feudais viviam das rendas. Mas, a virtude do homem de negócios, no mundo moderno, é a produção. Eis por que as universidades americanas querem avaliar a eficiência pelo número de suas produções, o que não se dá entre os ingleses. E nós outros, brasileiros, que tanto gostamos das imitações, muito mais próximos, neste particular, dos americanos que dos ingleses, começamos a fazer da produção um fetichismo. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, só se dá valor ao professor que pesquisa, ao que faz ciência pela própria ciência e que mais trabalhos tenha publicado.

O ideal das antigas universidades inglesas era aristocrático e a colação de grau não era um simples ato de ingresso no rol dos formados, mas uma tradição solene, como que de transmissão mágica de certa força do grupo e nele integrar-se num propósito bem posto e definido. Porém, a democratização dessas velhas universidades, nas últimas décadas, já se vai fazendo, e certas barreiras antigas estão sendo quebradas, não sem algum prejuízo, como assinala o educador Lindsay, ao afirmar que: “O preço que estamos pagando pela democratização ou semi-democratização de nossa educação secundária ou universitária é a produção de uma inteligência no pior sentido do termo. Construimos, nos últimos anos, uma escada da escola primária à Universidade, mas as condições em que os filhos de pais pobres têm de subir por essa escada são longas e excessivas preocupações com exames e mais exames, com grande descaso de outro aspecto da educação: o treino do corpo e do caráter, que a escola secundária e a primária devem prover.” (5)

A origem da afirmação de que a verdade deve ser buscada por pura verdade, e que hoje se transforma

em ciência pela própria ciência, se prende ao pensamento grego e, principalmente, à filosofia de Platão. O pensamento filosófico grego admitia a técnica da modificação do homem, que leva à excelência, digna do filósofo; e a técnica da modificação das coisas, que é inferiorizante e própria dos escravos, portanto indigna de um homem de elite, como é o filósofo. Daí o desprezo votado pelo grego às coisas materiais e utilitárias. Tal tradição foi seguida por muitos cientistas posteriores e, recentemente, por muitos estudiosos, como Abraham Flexner, que em sua obra "Universities: American, English and German", afirma que a Química só progrediu quando se desenvolveu o pensamento abstrato, independentemente de quaisquer fins práticos. A verdade histórica parece provar o contrário. A Química, como a Física, e outras ciências experimentais, têm o seu desenvolvimento ligado a fatos práticos, como no caso do químico Francisco Sílvio que, no século XVII, interessando-se pela química do processo digestivo, descobriu e formulou a teoria dos ácidos. No mesmo século, foi pesando duas lâminas da mesma matéria e da mesma espessura que Galileu descobriu que a área do cicloide é o triplo da do círculo gerador.

"Essa íntima ligação, diz o professor Nash, entre a descoberta científica e sua aplicação prática, era já aceita universalmente, menos de trinta anos depois da morte de Galileu. No Museu Britânico, entre os documentos de Roberto Hook, talvez o maior experimentalista da ciência de seu tempo, há uma afirmação datada de 1663, em que se descrevem os fins da Sociedade Real de Londres, que havia sido fundada três anos antes: "A preocupação e o designo da Sociedade Real é: Melhorar o conhecimento das coisas naturais, e de todas as Artes, Manufaturas, Práticas Mecânicas, Máquinas e Invenções por Experimentos". (6) Toda a primeira parte do trabalho do professor Nash sobre "A Universidade no Mundo Moderno" é dedicada a mostrar que os cientistas antigos, como Roberto Boyle, em 1646 e as antigas universidades visavam não a ciência pela ciência, mas coisas práticas, como formar clérigos, comerciantes, navegantes, mecânicos. "As primeiras Universidades da Europa foram fundadas no X sé-

culo, em Salerno, na Itália, para o treino dos médicos; ou em data posterior, como o Colégio do Rei, Cambridge, que foi fundado em 1316 para o fim especial de preparar clérigos para o serviço do Rei; ou nos Estados Unidos —a Universidade de Harvard, fundada pelos primeiros pioneiros, para combater o analfabetismo dos pastores; e a Universidade de Yale fundada para treinar empregados públicos, da Igreja e do Estado”. (7)

As Universidades não foram fundadas só com êsse espírito utilitário imediatista, mas como órgãos de ação social, que pudessem interferir na defesa do pobre e orientar a ação política. Seu papel não foi o de neutralidade, mas o de participante direto na vida econômica e social. Modernos professôres universitários, sociólogos da envergadura de um Karl Mannheim, cientistas, filósofos, educadores, estão acordes em indicar a necessidade de que os meros políticos sejam substituídos, na direção da sociedade, por cientistas, engenheiros, sociólogos, na convicção de que a ciência dará nova orientação ao mundo econômico e maior segurança à vida em geral.

O aspecto social da crise de nosso tempo

O ponto de vista do pensador e sociólogo Karl Mannheim, tal como se apresenta em sua obra “Diagnosis of our Time” é digno de um estudo demorado. Nossa sociedade está doente. Vivemos numa época de transição do “laissez-faire” para a sociedade planejada. E a crise da Universidade é o reflexo da crise da nossa sociedade. Nos últimos tempos, ao findar-se o século passado e iniciar-se o presente, dois tipos de sociedade planejada, bem característicos, se defrontaram em franca luta: o da sociedade regulada por uma minoria, como na ditadura e o de democracia controlada. De modo geral ambos caminham para o planejamento, e a questão é saber qual será a melhor forma. O que importa é o estudo dos fatores que nos possibilitem uma previsão do que irá acontecer. O certo é que vivemos a

sociedade de massa, e o govêrno das massas não se consegue sem uma série de inventos e melhoramentos no campo econômico, político e das técnicas sociais. E por técnicas sociais entende Karl Mannheim o conjunto dos métodos que aspiram à ação e agem no comportamento humano, e que, nas mãos do Govêrno são poderes especiais ou meios de direção social. Êsses meios se ampliam de maneira assustadora. No campo da administração o telefone, o telégrafo, as estradas de ferro, os automóveis, enfim a direção científica, em larga escala, facilita o govêrno centralizado e controlado. O mesmo se dá nos meios de organização da opinião pública: a produção mecânica e em massa de idéias, pelos jornais, revistas, rádio, cinema. Há novos métodos de ação social, de trabalhos sociais, que concorrem para a modificação da vida. E tais técnicas ou métodos sociais são mais importantes à sociedade do que a estrutura econômica ou a estratificação social, em uma dada ordem. Com seu auxílio se pode subverter ou mudar o trabalho do sistema econômico, destruir as classes sociais e colocar outras em seus lugares. Essas técnicas não são em si boas ou más, dependendo do modo de usá-las. O que há nelas de importante é que tendem a favorecer a centralização e minorar a ditadura. Agem como situações chaves, sôbre a grande massa, impondo-lhes credos, idéias. O problema fundamental é saber como usá-las, a fim de ir à democracia e não à ditadura.

Entre êsses dois caminhos há um terceiro: o caminho da democracia militante. É necessário estar vigilante contra o mau uso dessas técnicas. Antes de tudo é preciso afirmar que nem todo o planejamento é mau. Planejar para a conformação não é o mesmo que planejar para a liberdade e a variedade. Há sempre coordenação, mas há diferença em coordenar no sentido da uniformidade e coordenar no sentido da variedade. A verdadeira coordenação na esfera social significa uma grande economia e maior deficiência no uso das técnicas sociais, à nossa disposição. A simples hora certa das refeições nas escolas é uma interferência planejada. A sociedade atual complexa não dispensa o planejamento. Só as sociedades primitivas vivem na

pura homogeneidade e conformidade. Quanto mais complexa a sociedade, maior a diferenciação dos tipos. Mas a diferenciação e a solidariedade andam juntas. O planejar não significa ditadura. A coordenação e o planejamento podem ser feitos à base de artifícios democráticos. Novos grupos líderes devem ser formados, a fim de que se consiga maior justiça social e não se concorra para o aumento das distâncias sociais. O simples combate à inteligência liberal e conservadora, e a perseguição simplista das igrejas e dos remanescentes valores da cristandade, não é solução e concorre mais para diminuir o valor do humanismo e frustrar os esforços em prol da paz mundial. Nenhuma fase da vida da sociedade pode desligar-se completamente do passado. É necessário ligar o novo ao velho, e juntos poderão ajudar a rejuvenecer os elementos válidos da tradição, continuando-os através de uma evolução criadora. É claro que tudo isso exige a orientação do espírito, que é mais do que um sistema de decisão sobre a técnica. O Liberalismo deixa tudo ao acaso: o pluralismo de objetivos e a atitude neutra em relação aos fatos, refletem-se na vida das universidades, em que se confunde a neutralidade com a tolerância. Tal atitude nos leva a não crer nos nossos próprios objetivos. Há grande diferença entre o espírito de luta dos ditadores, que desejam impôr um sistema de valores e a democracia militante, que defende e aceita um processo justo de mudança social e aquelas virtudes e valores básicos, como amor fraternal, auxílio mútuo, justiça social, liberdade, respeito à pessoa humana. Segundo Karl Mannheim, a democracia militante deve desenvolver uma nova atitude em relação aos valores. Deve ter a coragem de aceitar certos valores básicos sobre que repousam as tradições da civilização ocidental. Há valores comuns que herdamos da antiguidade clássica e quase sempre da Cristandade e não é difícil estabelecê-los e concordá-los. Mas é necessário deixar campo aos credos, à escolha individual.

A crise de valores e o conflito de filosofias

Aquela unidade espiritual, religiosa e moral da Idade Média já não existe. Surgiram filosofias con-

traditórias, que se digladiam entre si. Há a religião da humanidade, há o idealismo exagerado. Há os socialistas que exaltam a justiça social, como base de reforma. Entre elas a mais recente é a do nazismo, espécie de imagem demoníaca do homem, pondo em primeiro plano a fertilidade, a raça, o poder, a tribo e as virtudes militares, a disciplina e a obediência. Não possuímos princípios orientadores na filosofia, na educação, na política, que nos levem a uma ação firme para fins definidos. O sistema de trabalho para lucro e recompensa monetária está em processo de desintegração. As massas lutam por um estável "standard" de vida, mas nelas e acima delas há membros importantes da comunidade com o direito de dirigir o sentido do trabalho e da sociedade em que vivem. Gozam de poderes ilimitados e têm a oportunidade de aplicar seu conhecimento e habilidade no orientar. Há uma controvérsia geral, mas numa coisa todos estão de acôrdo: não é bom viver numa sociedade em que não há direções claras e cujo caminho não se entende. As massas não gostam de viver sem certa ordem. É por isso que, nas ocasiões de crise, como no caso da Alemanha, o primeiro que aparece e acena com a ordem, louco ou sábio, aventureiro ou demagogo, é seguido pelas massas.

As causas da crise, para uns, estão no abandono dos valores cristãos e dos valores humanitários por parte do homem moderno. Para os marxistas, o que está acontecendo é uma transição de um sistema econômico para outro. Se somos liberais, nosso cuidado é livrar a economia da interferência do Estado e fazer com que as coisas do espírito cuidem de si mesmas. Se somos marxistas, vemos ideologias e valores como parte de um processo social, e na nossa estratégia dirigimos nosso ataque somente ao aspecto econômico da sociedade, e esperamos que a ordem econômica baste para estabelecer a ordem política e a harmonia do mundo. Diz Karl Mannheim: "Penso que o grande mérito do Marxismo, comparado com o puro idealismo, é o afirmar que a vida cultural, e nela os valores dependem das condições sociais e, entre estas a econômica é de grande importância. Isto abriu um campo de investigação, que chamo de Sociologia da Cultura. Por outro

lado, a ênfase exclusiva da fundamentação econômica limita o surto e o desenvolvimento da Sociologia da Cultura. Do meu ponto de vista, acrescenta, há muitos outros fatores sociais e condições dos quais depende a vida da cultura, e limitar a crise a uma causa, como o aparecimento de "classes", é tão falso como supor que ela se deva só aos fatores econômicos. Segundo Marx, você deve somente pôr sua casa economicamente em ordem e o caos presente dos valores desaparecerá. Segundo penso, nenhum remédio para o caos é possível sem o sentido econômico, mas isso não basta, uma vez que há muitos outros fatores sociais que influem no processo de criação e disseminação de valores, cada um dos quais deve ser considerado, de acôrdo com seus méritos". (8)

Embora não estejamos inteiramente de acôrdo com Karl Mannheim e discordemos dêle na parte referente à origem metafísica dos valores, porquanto achamos, com Max Scheller, que a origem dos valores não é social, mas há princípios invariáveis de moral, variando unicamente o modo de se manifestarem de acôrdo com as estruturas diversas da sociedade, não resta dúvida que o meio social condiciona o surgimento e o exercício dos valores. Dêste ponto de vista, é de grande alcance sociológico a relação dos fatores que Karl Mannheim aponta no processo de valorização na sociedade moderna, vistos do puro ângulo sociológico. Eis os fatores que, segundo Karl Mannheim, agem no processo de valorização, na sociedade moderna:

1 — O primeiro é o simples fato do crescimento rápido e descontrolado da sociedade moderna. Dos grupos primários, família, vizinhança, se passa para a situação de grandes contatos. Há mudança correspondente entre as primeiras atitudes e as virtudes derivadas de grupos ideais. As virtudes primárias de amor, auxílio mútuo e irmandade são profundamente emocionais e pessoais, e é quase impossível que existam sem um ajustamento às tendências dos grandes grupos de contato. É possível amar um vizinho que conhecemos pessoalmente, mas é impossível exigir que se amem pessoas de grupos tão grandes, que não conhecemos. É o paradoxo do Cristianismo, que deseja amar ao pró-

ximo como a nós mesmos. Mas, isso é buscar uma instituição que abrace princípios abstratos, que correspondem às virtudes primárias de simpatia e humanidade. A função dos trabalhadores sociais é fazer essa transição das virtudes dos lares para as dos grupos maiores. Educar para a família e a vizinhança é diferente de educar para a vida nacional e para a humanidade. Tôda a nossa educação tradicional e valores estão atados às necessidades de uma vida paroquial, e as pessoas falham quando vão agir em áreas mais amplas;

2 — É necessário preparar para essa transição, mas isso depende de reformas profundas. Basta o exemplo das propriedades privadas, que era sistema adequado às pequenas sociedades. Muitas vêzes se limitava à proteção da qualidade de instrumentos de trabalho em comum. No mundo técnico industrial é diferente. Aqui os meios de produção implicam o direito da exploração de muitos por alguns;

3 — Essa mudança influiu na valorização estética e no uso do tempo de lazer e mais ainda nos processos de trabalho. Os incentivos de trabalho eram diferentes dos de hoje. O prestígio das várias formas de trabalho era diferente antes. Hoje surgem novas formas de responsabilidades individual e coletiva. Há falta de oportunidades para tomar responsabilidade, muitas vêzes. Nossa sociedade não assimilou ainda a máquina. Não criamos ainda aquelas condições e relações sociais que satisfaçam às aspirações do homem moderno e que contribuam para a formação da personalidade. O mesmo se vê em relação aos meios de distração: o rádio, o cinema e outros novos instrumentos não se democratizaram e não humanizaram e espiritualizaram o tempo de lazer. A idade das máquinas não foi ainda capaz de produzir novos valores, que harmonizem o processo de trabalho e o tempo de lazer, e é incapaz de conciliar êsses dois diferentes aspectos de ideais que se competem, e, nesse antagonismo, o caráter e a personalidade se desintegram;

4 — A confusão na esfera da valorização se dá na passagem das condições do passado para as do pre-

sente, mas também através do aumento de contatos entre os grupos. Há maiores comunicações. A mobilidade migratória concorre para a mistura e fusão de valores. Abrangemos influências tão heterogêneas que não há tempo nem técnicas para uma assimilação real. Essa variedade em excesso provoca irritação e insegurança;

5 — Outra causa de distúrbios em nosso sistema de valores é devida às novas formas de autoridade e de sanções que surgiram. Nas sociedades mais homogêneas as autoridades religiosas e políticas entram mais facilmente em acôrdo, em muitos pontos, ou entram em conflitos violentos, que definem posições. Agora, os pontos de vista são tantos que se neutralizam mutuamente. Além disso há diferentes métodos de justificar a autoridade;

6 — Outro fato é o costume de as sociedades antigas aceitarem cegamente os valores importantes. As modernas procuram meios racionais de justificação, o que significa uma revolução nos métodos;

7 — A obediência não se baseia no hábito cego de aceitar, mas na educação e reeducação dos homens. Daí o problema das reformas educacionais. Cada novo sistema de contrôle social exige reeducação. Na sociedade em que a mudança se baseia não na tradição, mas na inteligência e na emoção, o papel da educação se torna mais sério. É preciso atacar com coragem o emocional e esclarecer pelo lado intelectual. Mas, não se pode criar uma nova moral, no mundo, baseada somente no racional. É preciso manter o meio termo entre o irracional e o racional. É o caso da Igreja Católica que apresenta as verdades através de imagens e rituais;

8 — Se a sociedade só existe onde haja certa harmonia e preservação de valores, de sistemas e de educação eficiente, é claro que o "laissez-faire" leva à desintegração. De nada adiantam bons métodos de propaganda, de condicionamento, de redireção, sem saber para que. Ninguém deve viver na incerteza e na situação de escolha ilimitada.

Essas oito conclusões a que chega Karl Mannheim nos levam a refletir sobre o magno papel que deve desempenhar a universidade no mundo moderno. Como instituição de alto ensino e cultura, ela não pode isolar-se na sua neutralidade de cultora da ciência pela ciência, mas precisa integrar-se na comunhão da vida social, como uma das forças mais possantes de renovação de novas técnicas sociais, que hão de influir na formação de personalidades integradas. “Dizer que a Universidade tem obrigações para com a ordem social, não é dizer que ela deva satisfazer somente as exigências que a sociedade possa articular, mas que deve informar a sociedade sobre aquilo que ela deva desejar, bem como satisfazer aquelas tendências que de fato possui. Não tem faltado quem ressalte esta última finalidade, mas a sociedade raramente vê com justiça a Universidade que procura criticar as normas e os “standards” atuais de vida, e, embora isso aconteça, essa função é inevitável se a Universidade deseja, como deve, exercer a primeira das finalidades. Não obstante, uma vez que a Universidade é o que é, principalmente porque a sociedade em que ela existe é o que é, ser indulgente em relação a tal criticismo é seguir o caminho de um auto-criticismo infrutífero. Nos dias que correm, a tarefa mais importante é incutir na consciência da sociedade aquelas pressuposições de uma época que é tomada como desejável — o que William James chamava de premissas que não são jamais mencionadas. Nunca elas foram melhor descritas que ultimamente por Holme, no “Speculations”: há certas doutrinas que para certos períodos não parecem doutrinas, mas categorias inevitáveis da mente humana. Os homens não as vêem apenas como opiniões corretas, mas elas se tornaram parte de suas mentes e permanecem aí tão radicadas que chegam a não ter consciência delas. Não as vêem, mas tudo vêem através delas. Estas idéias centrais é que são tomadas como desejadas e que caracterizam um período... Elas é que são tomadas como fatos e são a fonte de outros característicos do período.” (9)

O dogma do liberalismo implica uma concepção do homem e uma interpretação da história. O homem é por natureza bom e sua felicidade está na maior sa-

tisfação possível de seu instinto de conservação, de seus desejos, o que se conseguirá pelo máximo desenvolvimento natural de si mesmo e de sua inteligência, a fim de resolver seus problemas. A melhor forma de encontrar-se a felicidade individual é deixar livre o curso da história em cujo desenvolvimento está o progresso. Esse é o dogma do ensino universitário em todos os países em que predomina a democracia liberal, e que, atualmente, tem recebido sérios golpes não só dos próprios acontecimentos sociais, como da crítica dos sociólogos e pensadores. “Os trágicos acontecimentos dos últimos anos têm demonstrado não só a falência do homem como a falência do homem de pensamento. Por isso é que o poeta inglês Auden pôde lamentar, com verdade, que hoje vemos entre as massas a rejeição do letrado, seja ele pastor, cientista ou escritor”.

(10) As eleições gerais e municipais, no Brasil, acabam de provar a veracidade de tal afirmação. Nossos candidatos intelectuais foram, muitas vezes, fragorosamente derrotados por locutores de rádio ou demagogos da imprensa, simplesmente em virtude do maior contato sentimental destes com as massas.

“A tese da traição dos intelectuais, que surgiu como uma tempestade de abuso, quando foi lançada há vinte anos, por Julio Benda, o crítico literário francês, através de sua obra *La Trahison des clercs*, tem sido, infelizmente, muitas vezes confirmada. Os intelectuais de nosso tempo — os modernos equivalentes dos escritores medievais ou *clerici* — herdaram mais do que o hímplis conhecimento do mundo. Entretanto, diz o autor, em vez de reconhecer que, sendo isso um direito, lhe deve corresponder o dever de inspirar a tradição cultural, os intelectuais não o fizeram, e tomaram esse direito como privilégio sem deveres. Venderam sua habilidade, sua ciência, seu conhecimento à causa das classes ou da nação. Ao contrário do que afirmam muitos de seus críticos, Benda não se bateu, como provam outros trabalhos seus, pela afirmação de que a função do estudioso seja a busca da verdade pela verdade. Justifica que o intelectual desça até ao campo da ação prática, uma vez que lute por valores mais altos que classe, raça ou nação: quando Gerson subiu ao púlpito de Notre Dâme para denunciar os assassínios de Lufz de Orleans; quando Spinoza, com o perigo da própria

vida, levantou e escreveu as palavras “Ultimi barbarorum” na frente daqueles que haviam assassinado os DE Witts; quando Voltaire lutou pela família Calas; quando Zola e Duclaux tomaram parte no processo Dreyfus; todos êsses clérigos estavam desempenhando suas funções de uma maneira mais completa e nobre”. (11)

A história geral dos nossos tempos está cheia de fatos que nos mostram o perigo da neutralidade da inteligência deante dos problemas políticos. Por muito tempo, e por tradição, a inteligência alemã, representada pelos intelectuais da época anterior a Hitler, se recusaram a manchar suas mãos com os assuntos políticos. E o que aconteceu foi que o Estado caiu nas mãos de demagogos irresponsáveis. O caso de Julio Lips, o notável antropólogo diretor do museu Raustenstrauch-Joest, mostra bem o que acontece ao universitário que se entrega exclusivamente à verdade, à ciência pura, com desprezo do resto. Sua posição se tornou insustentável ao recusar seu prestígio ao movimento revolucionário, quando não permitiu que seu museu fôsse usado como propaganda da teoria racista do Nazismo. A razão principal de sua perseguição não foi o ser socialista, pacifista ou judeu. Foi a consequência da tradição de a inteligência germânica se dedicar tão acuradamente à ciência pela ciência, e seus professores universitários, nesse afã de fazer da ciência um deus, terem ignorado as massas e sua miséria, e terem passado sôbre elas com tanto descaso. É o caso de Goethe que, falando entre seus amigos, de sua indiferença pela Revolução Francesa disse: “Não tomo conhecimento das notícias dos jornais; nosso objetivo é conhecer o Homem; e como homens deixamos que façam o que desejam”; recusando-se a sair à rua, deixou campo livre aos demagogos que tanto combatia. (12)

O imperativo da supremacia do espírito sôbre a matéria

A história da cultura nos testemunha a sobrevivência, apesar das múltiplas vicissitudes, do humanismo pedagógico grego, embora com aspectos diferentes

nas várias épocas. O Cristianismo, na sua pureza essencial, não veio competir com o humanismo pedagógico, mas tão somente subordiná-lo, completá-lo e elevá-lo, do mesmo modo como o sobrenatural e o eterno subordinam, completam e elevam o natural e o temporal.

O Cristianismo alargou a **paideia** grega, privilégio dos homens livres e abastados, pois o próprio Cristo frisa bem que os pobres serão evangelizados. Se não atacou de frente a instituição social da escravidão, a solapou pela base, tratando como iguais e declarando iguais, no destino divino e religioso, os homens de todas as classes e profissões. A oposição entre atividades de puro lazer e trabalho profissional, entre trabalho livre e trabalho escravo, é atacada de riuo pelo Cristianismo; “para o Cristianismo o centro de gravidade se situa fora desta relação, e sua crença eliminou a oposição entre trabalho livre e obrigado”. (13) “Os povos cristãos desenvolveram um **conceito de profissão** essencialmente distinto dos povos clássicos, e a palavra vocação que procede de **vocatio** do Novo Testamento, assinala expressamente a influência condicionante do Cristianismo nesta idéia.” (14) O Cristianismo não distinguiu sexo, nem racas, nem posições e a todos uniu, indicando-lhes um só caminho para a vida digna de viver-se, o caminho da vida espiritual. O mundo antigo concebeu o espírito como “nous”, isto é, como intellecto, como força espiritual destinada a dominar as tendências sensoriais que deve ser exercida através de estudos especializados e reservados a poucos, somente aos mais capazes. “O Cristianismo encontra o núcleo do homem em outra região de seu interior inexgotável, não no elemento noético ou intellectual, mas no pneumático ou espiritual” (15), que abrange as tendências sensoriais, embebe a vida corporal na sua totalidade, numa só unidade física, intellectual e moral. O valor do intellecto não é absoluto, mas de mero instrumento, como arma que supera o sensível, o carnal. Dêsse modo, a tendência espiritualizante da paideia grega continua, não com aquêlê exclusivismo intellectualista, mas de uma forma integral e hierarquizada, fruto de uma concepção mais profunda da natureza essencial do homem.

O homem não é só intelecto. É verdade que é o único animal que se propõe fins. Propõe fins a suas ações, dirige suas tendências para determinados objetivos propostos. Neste particular é um ser prospectivo, voltado para o desconhecido. A ação, como processo de adaptação do homem, não é determinada apenas por motivos finalísticos. Há outras forças ligadas às tendências de natureza diversa, conscientes, volitivas ou inconscientes, que tomam parte no complexo dos elementos que influem no agir humano. Por isso, diz Otto Willmann, é que o estudo dos motivos do nosso agir, não se deve limitar ao conhecimento dos motivos intelectivos, mas penetrar nos obscuros domínios em que a liberdade e a necessidade se opõem uma à outra e, principalmente, conhecer as atividades humanas permanentes, que sempre surgem de novo sob a perpétua mudança das circunstâncias. “Devemos indagar das forças impulsivas de natureza mais primitiva, que as determinações finalísticas.” (16) O trabalho formativo do homem relaciona-se com o conhecimento de forças que radicam em tendências profundas da natureza humana, “cuja inquietação e agitação constituem a base da produção do esforço consciente em busca dos ideais em mente”. (17)

Já Aristóteles reconhecia no homem uma tendência inata ao conhecer, um prazer geral no aprender, impulso este que se manifesta na atividade lúdica da criança, que tudo quer agarrar, manusear, como que numa ânsia de desvendar o mistério do mundo que a envolve. Essa tendência primitiva ao concreto, ao sensível, se manifesta, mais tarde, na satisfação do conhecimento abstrato, na explicação filosófica e científico-artística do mundo. Essa tendência formativa espontânea, como diz Otto Willmann, surge por si mesma, talvez não com violência instintiva, mas como uma espécie de motivação primitiva e irreflexiva: não se dirige a fins utilitários, ela é um fim em si mesma, um interesse imediato, provocado e mantido pela atração da própria matéria oferecida e pela alegria do desenvolvimento e maturação espirituais.

Essa tendência espontânea visa o apoderar-se do conteúdo espiritual da cultura, fazendo das matérias de ensino fins indiretos ou mediatos, como que um va-

lor acumulado que fornece novos poderes a seu possuidor. O aprender capacita o indivíduo para maior eficácia do rendimento profissional. A sociedade exige de seus membros capacidades diversas para o desempenho das múltiplas funções no grupo social. Surgem assim novos motivos, e a valorização prática do saber e do poder se transforma em impulsos para o trabalho formativo, ora predominado finalidades aquisitivas, ora o prestígio social. É assim que vemos na própria Grécia, em que predominava a ciência pela ciência — a ciência como algo honroso e reservado aos que tinham ócio, lazer, e portanto, liberdade — referências ao aspecto utilitário do conhecimento. Thales, o filósofo grego, fora ridicularizado pelos comerciantes de seu tempo, que lhe diziam ser a filosofia imprestável para produzir a prosperidade. Para refutar tal afirmação, o sábio, num ano em que a Astronomia prognosticava grandes colheitas, comprou tôdas as prensas de azeite, e se tornou assim rico. “Os estudos liberais dos antigos rechassavam, por certo, tôda a relação com determinada forma de produção, porém punham em relêvo conhecimentos e habilidades que representavam verdadeiros poderes na vida social, e cuja posse era recompensada com vantagens tangíveis. Ante o candidato à escola de oratória se espelhavam os cargos honoríficos, o prestígio e a riqueza, exatamente do mesmo modo como ante o estudante de nossos dias, o entusiasmo pelo estudo não pode prescindir de tais estímulos”. (18)

Seria temerário querer-se, numa única conferência analisar o conteúdo básico da monumental obra de Otto Willmann, intitulada “Teoria da Formação Humana”, que apresenta o sub-título: “Didática como teoria da formação humana em suas relações com a investigação social e com a história da educação”. Ao estudar os fins formativos, sob o ponto de vista cultural, considera o homem como um complexo de fôrças. Há no ser humano:

- 1 — Fôrças impulsivas, primárias, inconscientes que se resumem em necessidades;
- 2 — Fôrças semi-conscientes, semi-voluntárias;
- 3 — Fôrças finalísticas, fins conscientes.

Em outras palavras: há impulsos sem finalidade consciente, há tendências percebidas a-meio; há volições conscientes. Talvez, sob a influência de Kant, considera que os extremos dêsse complexo são a **necessidade** e a **liberdade**. Da primeira decorrem as determinações necessárias e irrevogáveis do nosso agir. Da segunda decorrem os atos finalísticos, que se traduzem em trabalho formativo, com base nas inclinações e tendências. De um lado, temos o tender espontâneo e imediato à formação, fôrça que decorre da essência mesma da natureza humana, que nos impele a agir sôbre o nosso contôrno e sôbre nós mesmos. É o que os modernos educadores denominam de princípio da necessidade e da atividade inerente ao ser vivo e ao ser humano. De outro lado, temos os interesses mediatos ou indiretos, decorrentes da existência da própria cultura, que se traduz em valores de produção, materiais; valor do saber como saber, como algo honorífico da paideia grega; valor do saber como um poder; valor do saber como ação prática e prestígio social, como expressão da escola de Isócrates; valor utilitário e pragmático do saber como produção econômica. Ao lado de todos êsses elementos, há ainda os motivos éticos, os motivos transcendentes da religião, os motivos ético-sociais. Estas fôrças do grupo dos interesses mediatos não são mais do que a cultura, como objetivação da própria atividade espiritual. São a objetivação do espiritual. São elementos espirituais objetivados. Sôbre a base da formação liberal da paideia grega, que se traduz pela tendência natural, espontânea e necessária de o homem buscar a "aretê" ou excelência, sem outra finalidade além dela, se alevantam as demais formações humanizadas pelo espírito do Cristianismo, a fim de encontrarse um justo equilíbrio entre o que por natureza é liberal e o que é profissional. Daí aquela afirmação de Willmann, tão esclarecedora:

Quando se propõe o problema da formação, sob o signo da pergunta: — Para que me servirá isto ou aquilo? Que terá que ver com o meu futuro? — fica-se certamente reduzido a uma busca de meios para o poderio ou o ganho. Porém, se, inversamente, seu conteúdo carece de relações com suas aplicações futuras, pode degenerar em dispersões, se enérgicos pontos

ideais de referências não servem de compensação. Estudiar para comer, e aprender para ser examinado desfecham em mesquinaria, e o espírito dos centros docentes que assim o praticam não é o que deve ser. Mas, onde faltem em absoluto tais finalidades indiretas e metas tangíveis, faltará também com facilidade, ao trabalho, a força concentrada e a constância. O jovem, novo rebento da nobreza que visita a Universidade somente para buscar amplas perspectivas e certo conhecimento dos temas culturais, assimilará bem pouco de tudo isso. A formação da moça, que não vê uma norma e finalidade concreta nas profissões femininas, degenera com freqüência em artificiosidade de muito aprender para nada. O ter em mente um razoável fim em vista, do processo formativo, a consciência de conquistar para si, por meio da aprendizagem e do estudo, uma determinada qualificação, não se podem menosprezar, como fermentos do impulso formativo, e a organização do sistema escolar tem de contar com tais interesses. Cuidando de pôr em suficiente relêvo as motivações e finalidades formativas de ordem superior, se evitará que os fins mediatos passem a ocupar indevidamente a categoria de principais." (19)

A concepção de Willmann visa superar a oposição entre escola e vida, formação humana e formação profissional, humanismo e realismo. Além do desenvolvimento do que há de humano no homem, merecem atenção os interesses da sociedade, o sistema de trabalho e de produção e os objetos espirituais. É preciso ressaltar que, do ponto de vista ético-social, não existem só interesses materiais, mas também interesses superiores, não só produção econômica, mas bens espirituais. Daí aquela sábia afirmação de Willmann: "A situação se torna pouco saudável, quando as tendências formativas se refugiam nas horas do lazer, constituindo um círculo especial de pensamentos, enquanto que o trabalho profissional gravita em tôrno do tempo dedicado ao cumprimento do dever. Melhor seria associarem-se orgânicamente ambas, obtendo aquela sôbre esta sólidos pontos de referência e despojando-se a segunda de sua rusticidade graças à primeira. Não faz mal que a formação tenha um sabor profissional, contanto que a profissão tenha um sabor formativo." (20)

A ciência não deve ser privilégio de classes e nem fomentar o surgimento de lutas de classe, mas deve visar a democracia e favorecer a liberdade, como diz o filósofo John Dewey: “É compreensível que os cientistas sejam contra a idéia de que toda ciência seja, em último termo, aplicada. Isso se justifica no sentido a que se dirige, porque contra duas idéias que são nocivas, e que nada têm que ver com a posição aqui tomada. Uma dessas idéias é a de que o interesse ou motivo pessoal do investigador deva ser em cada investigação particular uma aplicação prática específica. Isso é o que muitas vêzes acontece. Sem dúvida foi assim que se promoveram muitas descobertas importantes, mas isso é um acidente da história humana e não investigação científica como tal. Se tal fôsse o único interesse inspirador, concorreria mais para restringir a investigação, bem como diminuiria conseqüentemente o campo da aplicação. Tal interesse seria uma volta ao dogma dos fins predeterminados e fixos, ao invés de os métodos modernos científicos dêles nos libertarem. O mal assim causado aumenta com a segunda idéia, isto é, a de que a aplicação é o mesmo que uso “comercializado”. É um acidente da história humana, um acidente que mais espanta, por ter-se feito da ciência aplicada um uso em favor de finalidades e privilégios privados e de classe social. Quando semelhante motivação restringe a investigação, as conseqüências são do mesmo modo, desastrosas para a ciência e para a vida humana. Porém esta limitação não decorre e nem se segue da idéia de “aplicação” que se acaba de expor. Surge de defeitos e de perversões morais incarnados em instituições e dos seus efeitos sôbre as disposições pessoais. Cabe perguntar se não contribuiu para êsse extravio moral a idéia de que a ciência é pura no sentido de ocupar-se exclusivamente com um reino de objetos estranhos aos interesses humanos, pois na realidade instaurou outro tipo de interesses de classe, o dos intelectuais e altos especialistas. E é próprio da natureza de todo interesse de classe o engendrar e ratificar outros interesses de classe, já que sempre há reciprocidade em separar-se dos demais e em isolar-se em um mundo de ligações mútuas. Admitir o isolamento de um interesse com o rótulo de ideal, tende necessariamente a provocar e a fortalecer outros interesses carentes de condição de se-

rem ideais. Os verdadeiros interesses da ciência “pura” só se tornam reais quando se alarga a idéia de aplicação até incluir todos os aspectos de uma experiência humana crescentemente livre e rica”. (21)

Reconsideração das finalidades das Universidades

Do que vimos, decorre que uma universidade neutra, fechada em si mesma, a fazer ciência pela ciência, desconhecendo a realidade exterior; que não toma conhecimento das necessidades do povo e do Estado; que não sente a seu lado a dor dos miseráveis — não pode existir e nunca existiu. A verdadeira Universidade é a que concorre para a segurança do indivíduo e da coletividade, formando cada um dos membros da sociedade para uma perfeita integração na vida do todo social de que faz parte. Ela não pode ser um fator de desequilíbrio e de desajustamento social, a provocar distúrbio nas mentes dos jovens que não vêem nela um meio orientador a oferecer-lhes segurança espiritual, alicerçada numa firme base econômica. Não há o fazer ciência pela ciência como profissão qualificada, e nem poderia haver. Mas é pelo exercício de uma atividade qualificada e pela meditação dos problemas reais, dentro de uma profissão, que o homem se torna um cientista, isto é, um pesquisador em busca de soluções para os problemas que surgem e afligem a humanidade, e de cuja solução dependerão a concórdia e a paz entre os homens. Ciência pela ciência sim, mas num sentido tal que dê aos jovens universitários fins bem postos e segurança na vida prática. Do contrário, cairíamos naquilo que Julio Benda chamou, há mais de vinte anos, traição dos intelectuais, ilhados em sua torre de marfim, numa neutralidade inexplicável e inconcebível. Exige-se, pois, antes de mais nada, uma reconsideração das próprias finalidades da Universidade e uma distinção nítida entre ensinar e pesquisar. O ensino se deve fazer sempre e a todos, enquanto que a pesquisa se há de fazer no momento em que se encontre numa só pessoa a inteligência excepcional que floresce e amadurece em proporção diminuta no seio da humanidade. Não devemos ficar no puro domínio da neu-

tralidade, incompatível com o momento histórico que vivemos. É mister levar-se em conta o conjunto de todas as necessidades da vida moderna, a fim de que, por meio das novas técnicas sociais e instituições educacionais, possamos influir na formação do tipo de homem que está a exigir nossa civilização complexa, na qual não se pode mais confiar no “laissez faire”. Um reajustamento no ensino universitário exige uma nova filosofia da formação universitária, na base da qual se entrossem as faculdades, os cursos e os currículos, de modo orgânico e funcional, com finalidades bem postas, numa atitude de agir para o bem da coletividade, através da adaptação integral do indivíduo no seu meio econômico, político, espiritual e moral.

Função das Faculdades de Filosofia

Dentro dessas linhas gerais, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras terão de reassumir aquela função antiga de faculdade básica, de cultura geral em profundidade para, através delas, os jovens ingressarem nas demais que conduzem às profissões ditas “liberais”. A outra função das faculdades de Filosofia, qual seja a de preparar professores para o ensino secundário, lhe dá um aspecto de complemento. É mais fácil um bom pesquisador ser um bom professor, que um professor ser um bom pesquisador. Embora as duas atividades possam estar ligadas e coexistirem uma ao lado da outra, é necessário reconhecer que na essência são distintas. O ensino implica alguma coisa já conhecida, na qual o jovem se vai iniciar, seguido pelo mestre que já sabe o que vai ensinar. Tal iniciação se há de fazer com o auxílio de alguém que tem autoridade, por se achar na posse da verdade ou do conhecimento. Na pesquisa há o voltar-se para o desconhecido, para o futuro a ser desvendado, e para tal é mister um acervo de experiências e conhecimentos que o estudante ainda não possui. O que os jovens estudantes não de aprender é o método da pesquisa, mas quem está na realidade pesquisando é o mestre consumado, é o cientista que está na cátedra. Os alunos e discípulos o auxiliam. O que se lhes ensina não é só a ciência, mas também o método, uma atitude, um

hábito de trabalho e de pensamento reflexivo à base da experimentação, a fim de que assim se preparem para os problemas futuros. De todos os modos, a ciência deve ser um meio e não um fim em si mesma. E é isso que vemos na história de todas as universidades. A ciência e a prática se completam, não se isolam. Quando o contrário acontece, secam e morrem. Torna-se, pois, indispensável uma qualificação explícita das possíveis profissões correspondentes a todos os cursos da Universidade, em função das quais se iniciarão os jovens nas várias ciências. Nossos alunos deverão se orientar o melhor possível nas ciências, mas devem também ter a certeza de que, no final de seu curso, terão assegurada sua base econômica, através do aproveitamento de seus conhecimentos quando iniciarem sua vida prática. A Universidade, através de sua Faculdade de Filosofia, não tem por fim formar o indivíduo para pesquisador, qualificação profissional que não existe. Não se forma ninguém para pesquisar ou produzir ciência pela própria ciência, mas se formam indivíduos em conhecimentos profundos de Matemática, Física, Biologia, bem como na técnica real da pesquisa, acompanhando as pesquisas do mestre, e eles se tornarão físicos, químicos, biólogos nos Institutos de Pesquisa ou nas cátedras das nossas faculdades. E no exercício dessas funções específicas é que se poderão tornar pesquisadores e cientistas, pelos trabalhos que realizarem nos domínios de suas especialidades.

Dessas considerações se conclui que as faculdades devem ser organizadas em Institutos ou Departamentos e não como multiplicidade de cátedras, às vezes até nominalmente idênticas. Se a Universidade é união e integração orgânica e harmoniosa, como compreende-se que nossas faculdades se expandam em cátedras e mais cátedras isoladas, uma não tomando conhecimento da outra, muitas vezes se opondo, mesmo no caso de denominações idênticas e outras vezes superpondo cursos e programas?

No que se refere à formação do professor, a função da Faculdade de Filosofia não é menos nobre, e tal tendência tem suas origens na Idade Média e na Renascença. Diz Paulsen que a característica da uni-

versidade mediável e renascentista consistia não propriamente no grau de ensino, mas no tipo corporativo (**universistas**: corporação) bem como no privilégio de conferir os graus de licenciado e mestre, dando direito de ensinar e praticar em tôda a cristandade (**licentia ubique docendi**). Daí o nome de **studium generale** ou escola universal internacional, dado originariamente à universidade, por oposição a **studium particulare** ou escolas sem direito de conferir graus ou diplomas de efeito geral ou internacional. Assim a universidade detinha em suas mãos todos os graus de ensino. Por tradição e por filiação histórica, é à Universidade, pelas suas Faculdades de Filosofia, que cabe formar os professôres de suas escolas em todos os graus. E para que se torne mais eficiente essa função, necessárias se tornam medidas legislativas indispensáveis. Sabemos que as disciplinas que informam a Pedagogia são, entre outras, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia da Educação. A maioria dos candidatos que se dirigem ao Curso de Didática, no atual regime das Faculdades de Filosofia brasileiras, nunca estudaram Psicologia Geral ou Educacional. Únicamente aqueles que passam pela Secção de Pedagogia ou de Filosofia e Ciências Sociais trazem certos conhecimentos indispensáveis à formação pedagógica. Pensamos que se tornam necessárias medidas no sentido de que se melhore a atual formação científico-pedagógica e profissional do professor secundário. O ideal seria que se criassem faculdades de Educação, onde os alunos fizessem estudos teóricos e práticos, principalmente práticos, em Escolas de Aplicação anexas. Dentro do sistema atual, obviamente falho, algumas medidas menos radicais poderiam ser tomadas, a fim de tornar-se mais eficaz a formação dos professôres secundários:

1.º — Exigência de exames ou provas de aptidão e vocações dos candidatos que desajassem mesmo ser professôres;

2.º — Opção, no fim da primeira série, confirmando ou não a resolução de desejar ser professor, e, no caso positivo, exigência de planejamento do currículo referente a professor, administrador escolar ou orientador educacional, ouvido o Conselho Educacional da

Faculdade, constituído por professôres da Secção de Pedagogia;

3.º — Obrigação de estudos de psicologia geral e educacional, de sociologia, administração escolar, filosofia de educação, em grupos de matérias pedagógicas, conforme deseje seguir uma das várias carreiras de educador;

4.º — Nas últimas séries, estudos de didática geral e especial, com prática efetiva na Escola de Aplicação, obrigatória para tôdas as Faculdades de Filosofia.

Nossa observação pessoal, nestes dez anos de exercício da cátedra, na cadeira de Didática Geral e Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, nos autoriza a fazer as seguintes críticas ao sistema atual, baseados nos resultados verificados no convívio com os alunos que nos vêm às mãos para fazer o licenciamento:

1 — O Curso de Didática recebe alunos das mais diversas secções, especializados em determinadas matérias, sem uma cultura geral pedagógica. Comumente desconhecem os fundamentos de Psicologia, Sociologia e Filologia da Educação, para citar as principais. Dão-nos a impressão de que a especialização, na matéria que pretendem ensinar, estreitou os horizontes, em vez de os haver alargado pela cultura geral;

2 — Os alunos não chegam a pensar em termos pedagógicos, não chegam a viver a situação de professor e de educador. Passam repentinamente ao novo curso, sem saber das relações da matéria, que pretendem ensinar, com o ensino. Não fizeram a “psicologia da matéria”, isto é, não conhecem a origem histórica do pensamento na sua disciplina, e nem conhecem as relações das atividades mentais com o conteúdo daquilo que pretendem ensinar. O aluno chega ao Curso de Didática, especializado em certa matéria, sem a ter compreendido como surgiu e se organizou: qual sua posição entre as demais ciências, qual a linha do pensamento que nela se seguiu, através da história de sua

formação e desenvolvimento pelo esforço intelectual dos homens que a vieram elaborando e sistematizando;

3.º — Sente-se que os nossos estudos universitários se fazem em planos teóricos, sem ligação com a prática. A reflexão filosófica não chega a informar a prática, e esta não tem sido aquilo que se poderia chamar de experiência crucial da teoria. Ora, sabemos que a prática deve confirmar ou negar a teoria, a fim de que esta se reconstrua, para informar nova prática. E isso não se faz;

4.º — Sente-se que há uma grande falha no nosso ensino universitário e no nosso sistema geral de ensino, nos nossos métodos didáticos, o que se reflete dolorosamente nos estudantes universitários. Os alunos chegam à quarta série e não sabem pensar, não possuem hábitos de penetrar no mais fundo dos assuntos. Contentam-se com citações de segunda e terceira mão. Nossos métodos de ensino, em todos os graus, não concorrem para formar hábitos de reflexão e de pensamento mais profundo nos estudos;

5.º — Sentimos a necessidade de uma preparação mais eficiente do professor secundário, com um possível estágio de provação, orientado pelo professor catedrático de ginásios, colégios e escolas normais, sob a superintendência do Curso de Didática, exigindo-se prática orientada efetiva. A concessão do licenciamento dependeria de informes objetivos fornecidos pelos professores e parecer do professor da classe em que se fez o estágio real.

Meus senhores:

Vossa novel Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nascida neste Estado sob o signo de “Espírito Santo”, neste estado cujo nome possui um significado que mergulha suas raízes nos primórdios do cristianismo, é, por certo, a mais alta tribuna de onde se poderá lançar aos quadrantes do país, as linhas mestras de uma nova política de educação, mais consentânea com as realidades nacionais. Uma verdadeira Universidade brasileira há de trazer em seu bojo o sentido pioneiro

da ação, daquela mesma ação de que se sentiram possuídos os nossos bandeirantes dos seiscentos e setecentos; daquela ação integradora de que nos fala Maurice Blondel, mediadora entre o que é corporal e o que é espiritual; mediadora entre a cultura no sentido mais profundo e a profissão humanizada.

Vossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nasceu sob o sopro espiritual da geração nova do Brasil, aquela que reflete o esforço das Universidades mais antigas, do Rio e de São Paulo, e principalmente desta, onde vosso govêrno foi buscar o homem talhado para sentir e realizar uma nova política educacional, como força propulsora da cultura, que se projeta do centro para a periferia, ao invés de proporcionar o afluxo, da periferia para o centro. A nova política educacional,

que o professor Rafael Grisi veio implantar e realizar na prática nesta terra privilegiada, possui novos fins de que decorrem novos meios. Para êle e para nós outros, a Universidade no Brasil, em que o esforço da caminhada para o Oeste já se tornou tradição, e que é o sentido histórico-geográfico de sua própria formação, há de ser, não uma bomba que suga, mas que impele a cultura para a periferia, política educacional esta consentânea com o bandeirismo da formação social brasileira. Esta política é a sã política, que não criará problemas sociais, como seja o agravamento do êxodo dos campos e das zonas rurais, para os grandes centros urbanos. Subscrevemos *in totum* a afirmação do ilustre cientista Ernesto Marcus, da Universidade de São Paulo, quando diz ser preferível grandes universidades em pequenas cidades a pequenas universidades em grandes cidades. Tal verdade é tanto maior acêrto quanto se trata de país novo, como o nosso, cuja expansão, em todos os campos da cultura, se há de fazer do centro para a periferia. O vosso Secretário da Educação, com essa visão ampla do problema nacional, marcou neste pedaço do Brasil o sentido de uma nova cruzada de educação, prestigiando, com atos concretos, o professor primário rural, criando-lhe melhores condições materiais, para que possa radicar-se no campo e ali proceder à verdadeira revolução social, que não se faz totalitariamente pela força da desapropriação das terras,

mas pelo nobre trabalho contínuo de esclarecimento, pela educação integral do homem, respeitando-lhe a liberdade. E o homem do campo, com os esclarecimentos da escola, saberá reivindicar por si mesmo as suas demais liberdades, se lhe dermos a primeira das liberdades, qual seja a liberdade de oportunidade para todos.

Vossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, se inicia sob o signo de uma política de inteligência, em que vemos um Governador do Estado, como V. Exa. senhor Dr. Jones Santos Neves, romper com a tradição de uma simples política partidária, para abraçar uma política de planejamento para a realidade, e de ação concreta. O que vemos hoje no Espírito Santo nos faz lembrar o que disse o educador equatoriano Julio Larrea, quando nos visitara em São Paulo. Estranhara fôsse o Brasil, entre todos os países Americanos do Sul, o único que não mantinha técnicos à frente de suas Secretarias de Educação e do Ministério da Educação. A clarividência de V. Exa. senhor Governador, rompe a tradição e vai buscar um técnico, filho de São Paulo, para que, junto de seu governo, se dê aos nossos irmãos uma lição de civismo e de clara visão administrativa.

A Universidade de São Paulo, pela sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o governo daquele Estado, enviando-vos o grupo de jovens professôres que convosco trabalharão, por certo que se orgulham da vossa atuação e se sentem honrados em poder cooperar convosco, na grande obra educacional que estais realizando em vosso Estado.

1 — Nash, A. S., *The University and the Modern World*, Macmillan, N.Y., 1944, pgs. 4

2 — Idem, pgs. 8

3 — Idem, pgs. 8

4 — Idem, pgs. 9

5 — Idem, pgs. 10

6 — Idem, pgs. 14

7 — Idem, pgs. 16

3 — Mannheim, K., *Diagnosis of our time*, R. & Kagan Ltd, London, 1950, capítulos I, II, III, IV e pgs. 16

9 — Nash, A.S., o.c., pgs.29

10 — Idem, pgs. 31

11 — Idem, pgs. 32

- 12 — Idem, pgs. 32
13 — Willmann, O., *Teoría de la formación humana*, Consejo Superior de Investigaciones científicas, Instituto "San José de Calazanz" de Pedagogía, España, I, § XV, 1.
14 — Idem, *ibidem*
15 — Idem, I, § XV, 2
16 — Idem, § XXXI, 1
17 — Idem, *ibidem*
18 — Idem, § XXXII, 1
19 — Idem, § XXXVII, 2
20 — Idem, *ibidem*
21 — Dewey, J., *La experiencia y la naturaleza*, Fondo de Cultura, pgs. 137.

