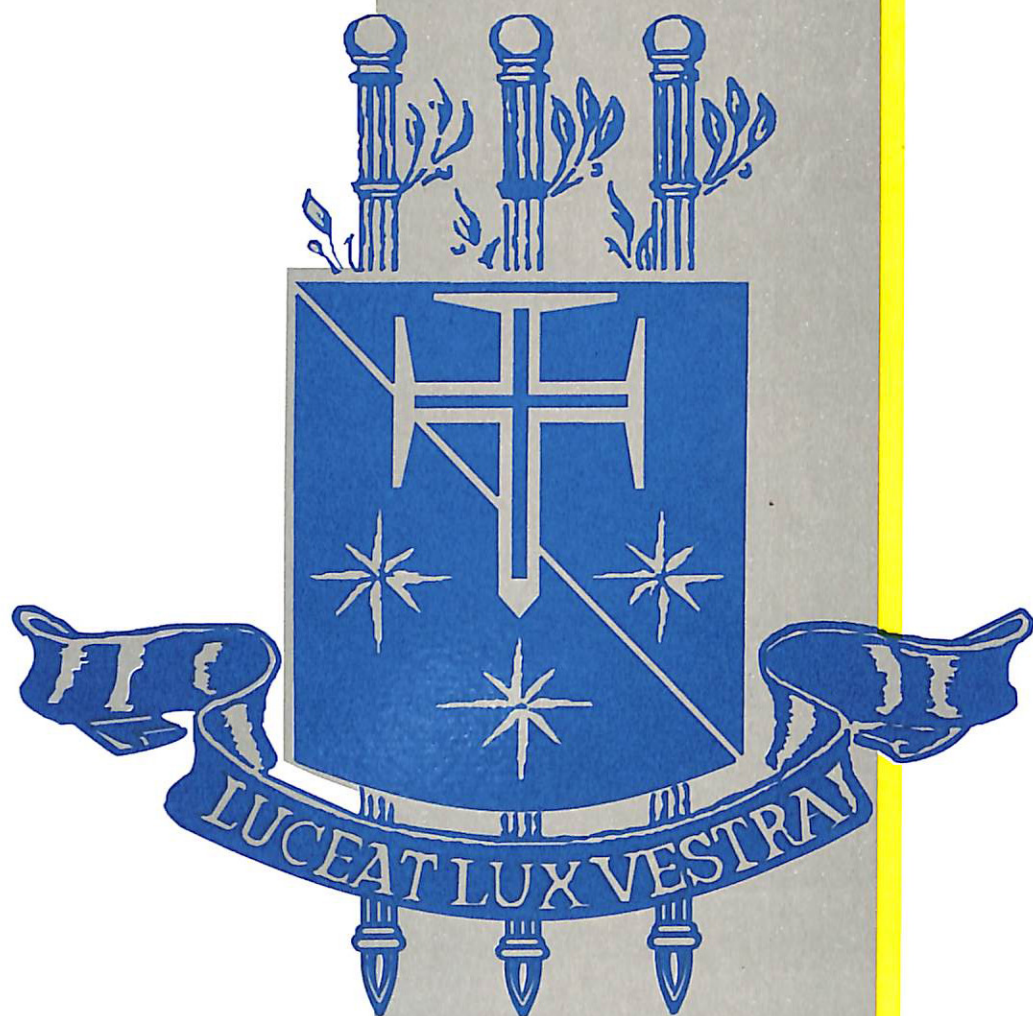




REVISTA DA ACADEMIA
BAIANA DE EDUCAÇÃO



REVISTA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

EDITOR

JAIR DE OLIVEIRA SANTOS
Professor da Faculdade de Medicina da Universidade
Federal da Bahia

CONSELHO EDITORIAL

EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA
Professor da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia

JORGE CALMON
Professor Emérito da
Universidade Federal da Bahia

LEDA JESUÍNO DOS SANTOS
Professora da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia

Esta publicação foi impressa
por cortesia do
COLÉGIO ÁGUIA.

Correspondência:
Diretor da Revista da Academia Baiana de Educação
Rua Mal. Andréa, 226, Pituba
Salvador
41.820
Bahia, Brasil

CAPA: MANOELITO DAMASCENO
Professor da Faculdade de Educação da UFBA.

REVISTA
DA
ACADEMIA
BAIANA
DE
EDUCAÇÃO

Revista da Academia Baiana de Educação

A Academia Baiana de Educação é uma sociedade civil, com personalidade jurídica própria, de duração ilimitada, fundada em 9 de setembro de 1982.

DIRETORIA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO (1992–1994)

Presidente: Edivaldo Machado Boaventura
1º Vice-presidente: Maria Augusta Abdon
2º Vice-presidente: Lêda Jesuino dos Santos
Secretário-geral: Zilma Parente de Barros
Secretário executivo: Ângelo Lirio Alves de Almeida
Tesoureiro: José Francisco Sá Teles
Diretor da Biblioteca: João Eurico Matta
Diretor da Revista: Jair de Oliveira Santos
Diretor do Museu Pedagógico: Raimundo Matta
Diretor do Arquivo: Hermano Gouveia Neto

Distribuição sem ônus para os sócios.

Revista da Academia Baiana de Educação. Volume 1, número 3, setembro de 1994.

Bahia, ADEB, 1991

V. 21 × 28cm (anual)

1. Educação — Periódicos

I. Academia Baiana de Educação

CDD 370.05

CDD 370.05

SUMÁRIO

O MÉDICO-EDUCADOR JAIR SANTOS	5
<i>Edivaldo M. Boaventura</i>	
PARADIGMA HOLÍSTICO E EDUCAÇÃO	6
<i>Jair de Oliveira Santos</i>	
ISAÍAS ALVES, UM EDUCADOR POLÊMICO	10
<i>Raymundo Matta</i>	
COMENIUS NO BRASIL	15
<i>Bohumila Araújo</i>	
COMENIUS E A CRISE DOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO	22
<i>Woyciech Kulesza</i>	
A ESCOLA SEM PAREDES	26
<i>Remy de Souza</i>	
O ELOGIO DE ALAOR COUTINHO	27
<i>Edivaldo M. Boaventura</i>	
O AMIGO ALAOR COUTINHO	31
<i>João Eurico Matta</i>	
EDUCADOR E EDUCACIONISTA: GIL NUNESMAIA	33
<i>Oldegar Franco Vieira</i>	
OS BAKERS	35
<i>Lêda Jesuíno dos Santos</i>	
DISCURSO DE POSSE NA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO	40
<i>Alirio Fernando Barbosa de Souza</i>	
SAUDAÇÃO A EDIVALDO BOAVENTURA	45
<i>Newton Sucupira</i>	

As matérias contidas nesta publicação são da responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores, de modo que não representam necessariamente a expressão do pensamento da Academia Baiana de Educação.

O MÉDICO-EDUCADOR JAIR SANTOS

Edivaldo M. Boaventura*

Com a entrega da Medalha Thomé de Souza ao professor Jair de Oliveira Santos, em 20 de dezembro de 1993, a Câmara de Vereadores do Salvador consagra a sua dedicação à causa maior da Educação.

Jair veio do ensino da Física para a Educação. E começou cedo como professor desta matéria, tanto no Colégio Central da Bahia como no vestibular. Uma vez formado em Medicina, foi, inicialmente, instrutor de Clínica Propedêutica. Com a dissertação sobre *Atividade Sérica da Creatinofosfocinase na Miocardiopatia Endêmica de Adultos Jovens* (1973), habilitou-se a professor assistente e depois a adjunto da Faculdade de Medicina da UFBA, e passou a ministrar Iniciação ao Exame Clínico, Medicina Interna, Clínica Médica e Cardiologia. Destacou-se como coordenador do Colegiado do Curso de Medicina. A atividade de supervisão do curso médico foi bem apropriada para um profissional preocupado com os problemas do ensino. E mais, como membro da Associação Brasileira de Educação Médica, foi encontrando o seu caminho, desbravando em debates e colaborações escritas a temática desse tipo de ensino superior. Perfilava-se, Jair, na longa e brilhante tradição de médicos-educadores do século XIX aos nossos dias. Aproxima-se da Filosofia pela preocupação com seus valores e finalidades e formou seu *background* em Física, Medicina, Educação e Filosofia. Dedicou-se, então, à Medicina e trabalha na experiência de base, concreta e estimulante da sala de aula. Ademais, Jair não se contentou em ser tão-somente um prático em Educação, oriundo da experiência de sala de aula. Não. Foi e vai sempre mais além. Consciente da inclinação pedagógica, realizou o Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Bahia. Seguiu, dessa maneira, a sua opção de educador, mais precisamente, de médico-educador.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Estruturou-se intelectualmente em dois pilares — Medicina e Pedagogia — e, praticamente, na experiência do ensino da Física. Pôde, na maturidade, fazer a síntese, adulta e proveitosa, na Educação Médica. A sua principal contribuição vai nessa linha de investigação, expressa em muitos dos seus trabalhos, como *Educação Médica e Humanismo* (Salvador, 1984), com apresentação de Macedo Costa; *Educação Médica, Filosofia, Valores e Ensino* (Salvador: Editoração CEPA, 1987). Além dos inúmeros artigos de periódicos, editou folhetos com finalidades didáticas, a saber: *AIDS — Infecção pelo HIV*; *Alimentação para a Saúde*; *Valores, Finalidades e Objetivos da Educação Médica*; *Curriculo da Faculdade de Medicina da UFBA*.

Da Educação Médica, muito à maneira de um Clementino Fraga, Jair mais recentemente chega à Educação Holística.

Ainda quanto às suas atividades profissionais, trabalhou na Secretaria Estadual de Saúde, foi cardiologista do Pronto-Socorro e pertence a várias associações científicas e culturais, especialmente à Academia Baiana de Educação, onde dirige a *Revista*, com dois números editados.

Todas as suas vivências e experiências, sejam médicas, pedagógicas ou filosóficas, são canalizadas para o seu Colégio Águia. Eis a sua tenda de experimentos onde exercita a sua liderança acadêmica, como fundador e diretor. Na tarefa de administrador educacional, é ajudado por sua mulher, Olívia, e pelos seus filhos, Jairzinho, César. Telma, Marcus Vinicius e Paulo.

Se pudéssemos fazer uma síntese do seu desempenho, diríamos que Jair Santos soube combinar a funcionalidade biológica da Medicina com a compreensão sociológica e psicológica da Pedagogia.

A Medalha Thomé de Souza é o reconhecimento da comunidade, que distingue um cidadão prestante, nascido em Ibitiara, pela sua adesão à Educação. Parabéns à Câmara de Vereadores do Salvador, que tão bem acolheu a iniciativa de Arnando Lessa. □

PARADIGMA HOLÍSTICO E EDUCAÇÃO

Jair de Oliveira Santos*

A compreensão do que seja uma visão holística, não fragmentada, da realidade, implica na compreensão de sua antítese, da visão fragmentada das coisas. Tal compreensão pode ser obtida mediante a análise de acontecimentos ocorridos nos séculos XVI e XVII.

O século XVI, testemunha do Renascimento, foi o palco de profundas transformações da visão de mundo do homem ocidental, devido a diferentes fatores. Na dimensão intelectual, a redescoberta das doutrinas filosóficas e científicas, da arte e da cultura gregas, permitiu construir uma nova sabedoria, que se opunha às idéias dominantes da Idade Média, calcadas sobretudo no peso das autoridades que as sustentavam, principalmente da Igreja. Viajantes e aventureiros lançaram-se aos mares, descobrindo novas terras e novos povos, com seus costumes diferentes, alargando o mundo físico então conhecido — esta é a dimensão geográfica⁵.

As repercussões políticas, religiosas e espirituais sacudiram a Europa, abalando o prestígio da Igreja, contestada pelo movimento da Reforma. O Estado foi atingido pelas guerras, devido a dissidências políticas e religiosas. A filosofia e a ciência dominantes, calcadas em pressupostos aristotélicos, são refutadas e não mais aceitas docilmente. Espalha-se a descrença e cresce a dúvida a respeito de valores até então tidos como intocáveis.

Contestando as verdades de então, Montaigne (1533-1592) engrossou a corrente ceticista ao concluir que só há opiniões neste mundo incerto: o homem é finito e mortal e nada sabe porque nada é, logo deve renunciar à certeza, que é inatingível⁶. Era preciso começar tudo de novo, encontrar novo ponto de partida para o pensamento humano, que lhe permitisse chegar, com segurança, a certezas apodíticas, universais e necessárias. Era preciso escapar da incerteza que dominava os espíritos da época, que os tornava vítimas fáceis de construções meramente verbais e inconsistentes. Era preciso encontrar o verdadeiro método para guiar o pensamento científico e o verdadeiro saber.

Esta preocupação, dominante no fim do século XVI e início

do século XVII, culminou com o aparecimento de duas vertentes metodológicas que marcaram o pensamento e o comportamento humanos do século XVIII ao século XX: o Empirismo de Francis Bacon (1561-1626) e o Racionalismo de René Descartes (1596-1650). Bacon¹ sustentava que a ciência deveria basear-se na observação e na experimentação, a partir das quais, pela indução, formularia suas leis, partindo do particular para o geral. Descartes, com base nas matemáticas, tentou unificar todo o vasto campo do conhecimento humano, aceitando o desafio da dúvida e elegendo-a como método, duvidando metodicamente de tudo. Para ele, da dúvida pode ser extraído um núcleo de certeza, que cresce com a análise adequada. O desconhecido será necessariamente descoberto se, a partir do conhecido, for construída uma “cadeia de razões” que leve a ele. O importante é *ódos*, o caminho, o método. Descartes o aponta no *Discurso do Método*, em 1637⁵, através dos preceitos da evidência, da análise, da síntese e da enumeração.

Pelo preceito da evidência, só se deve incluir nos juízos aquilo que for intuitivo com clareza e precisão; pelo preceito da análise, deve-se “dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias para melhor resolvê-las”; pelo preceito da síntese, deve-se “conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros”. Pelo preceito da enumeração, devemos “fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse certeza de nada omitir”.

Vê-se que o preceito da análise recomenda a divisão do todo em partes, em tantas partes quanto necessárias para a obtenção do conhecimento “verdadeiro”. É preconizada, então, uma abordagem fragmentária, não holística da realidade.

Para Descartes, o recurso para a construção da ciência e da sabedoria de vida é seguir os imperativos da razão, que opera por intuições e por análises. Para ele, “se duvido, penso”. E se “penso, logo existo” — é o *cogito ergo sum*, que se tornou responsável pela ênfase dada ao racional na civilização ocidental, levando os indivíduos a equiparem sua identidade com

*Professor-adjunto da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

sua mente racional, em detrimento da intuição e do organismo total.

A concepção cartesiana, em que o corpo humano é considerado uma máquina e comparado a um relógio, com nítida divisão entre espírito e matéria, levou à concepção do Universo como um sistema mecânico, constituído de objetos separados, os quais foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais, cujas propriedades e interações determinam as propriedades gerais do sistema. Esta concepção mecanicista do mundo levou também à fragmentação das disciplinas do conhecimento humano e serviu como justificativa para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse constituído por peças separadas e independentes entre si. Tudo com o propósito de dominá-lo e utilizá-lo. O próprio ser humano é considerado por muitos como algo diferente e independente da natureza, em vez de ser considerado como parte dela e a ela integrado, devendo, portanto, viver harmoniosamente com o meio ambiente.

Desta visão mecanicista compartilhou a Física, disciplina que tem servido de paradigma para todas as outras ciências, face aos resultados espetaculares por ela obtidos nos seus estudos e as suas repercussões na vida cotidiana de todos. A denominada Física Clássica é fundamentada nas idéias de Isaac Newton (1642-1727), que são assentadas na filosofia reducionista cartesiana e no experimentalismo baconiano, e serviu de modelo para o pensamento humano nos séculos XVII, XVIII e XIX. Para ela, a matéria é a base de toda existência e o mundo material é visto como constituído de múltiplos pontos materiais ideais, resultando concebê-lo composto de objetos separados, constituindo uma gigantesca máquina, na qual interagem entre si, com base nos conceitos de movimento, força e aceleração, que estão bem estabelecidos e relacionados nas chamadas Leis do Movimento de Newton. Tal concepção estendeu-se do mundo para o Cosmos através da Lei da Gravitação Universal e das Leis de Kepler, envolvendo os astros.

A premissa fundamental da Física Clássica, então, é reducionista: os fenômenos complexos podem ser entendidos desde que se conheçam as regras através das quais interagem os elementos que os constituem.

Para Fritjof Capra, no *Ponto de Mutação*³,

“as outras ciências aceitaram o ponto de vista mecanicista e reducionista da Física Clássica como a descrição correta da realidade, adotando-os como modelos para suas próprias teorias. Os psicólogos, sociólogos e economistas, ao tentarem ser científicos, sempre se voltaram naturalmente para os conceitos básicos da Física newtoniana”

Hajam vistas para a Gestalt Psicologia, que tomou para si os conceitos de força, de campo e de campo de força.

A evolução do pensamento físico no final do século XIX e no século XX, principalmente a Teoria Eletromagnética de Maxwell e a descoberta do efeito fotoelétrico, mostraram as grandes limitações da mecânica clássica newtoniana. Não era

possível explicar, com suas leis, os eventos ocorridos quando da incidência de um feixe de luz monocromática sobre uma placa de metal alcalino, no tocante à quantidade e à velocidade dos fotoelétrons emitidos pelo metal (efeito fotoelétrico)⁶

Também a emissão de radiações por um corpo negro carecia de explicação na mecânica clássica. Por outro lado, o conhecimento mais profundo da estrutura do átomo mostrava estruturas e situações que escapavam aos próprios conceitos fundamentais da mecânica newtoniana. Para Fritjof Capra, em *O Tao da Física*:

No nível atômico, então, os objetos materiais da Física Clássica dissolvem-se em padrões de probabilidades, e esses padrões não representam probabilidades de coisas mas, sim, probabilidades de interconexões. A Teoria Quântica força-nos a encarar o Universo não sob a forma de objetos físicos mas, em vez disso, sob a forma de uma complexa teia de relações entre as diferentes partes de um todo unificado.⁴

Eram necessárias outras concepções, novos modelos e novas teorias. Max Planck, com a Teoria dos Quanta,⁹ solucionou o problema da explicação da emissão da energia eletromagnética: a energia emitida por um corpo é proporcional a sua frequência, proporcionalidade esta garantida pela constante universal de Planck (h):

$$E = h \cdot f$$

em que E é a energia e f a frequência.⁸ A Teoria da Relatividade de Einstein (1879-1955)⁶ mostrou a identidade entre a matéria e a energia: quando a matéria é acelerada e atinge o quadrado da velocidade da luz, transforma-se em energia, sendo

$$E = M \cdot C^2.$$

onde E = energia, M = massa e C = velocidade da luz. Não há, então, na essência, diferença entre matéria e energia: a matéria é a energia condensada e a energia é a matéria em movimento.

Voltando a Fritjof Capra, em *Ponto de Mutação*:

O Universo deixou de ser visto como uma máquina, composta de uma profusão de objetos distintos, para apresentar-se agora como um todo harmonioso e indivisível, uma rede de relações dinâmicas que incluem o observador humano e sua consciência de um modo essencial.

No último quartel do século XX, o racionalismo iluminista sofre acentuadas restrições, pois todos os conceitos e teorias por ele utilizados para descrever o Universo são limitados. As teorias científicas não têm capacidade para descrever completa e definitivamente a realidade: os cientistas não lidam com a verdade, eles não têm critérios de verdade que possam assegurar-lhes que a sua descrição da realidade é compatível com a realidade em si. Esta é a grande lição do dedutivismo popperiano, proposto por Alexander Popper¹⁰.

As implicações destas mudanças conceituais da Física e

da Epistemologia estão se fazendo sentir em todas as disciplinas do conhecimento humano, na Biologia, Psicologia, Medicina, Sociologia, Economia e Política, pois todas elas tomaram a Física como modelo. Em todas elas, as limitações inerentes ao modelo newtoniano-cartesiano reducionista da realidade estão se fazendo sentir e um esforço deve ser feito, e está sendo, no sentido de obter-se uma visão holística de todos os processos: biológicos, psicológicos e sociais. Este é o grande desafio da última década do século XX: conciliar a concepção holística do mundo com uma visão racional dele, da qual não pode o homem abrir mão.

A moderna neurofisiologia mostrou que o hemisfério direito do cérebro humano está relacionado com a intuição, os sentimentos e as emoções¹², e que seu lado esquerdo relaciona-se com a razão e as sensações. Deste modo, uma visão holística de um observador deve contemplar não só a sua razão, mas também sua intuição, sentimentos e emoções. Numa concepção holística, a realidade deve ser observada levando-se em conta o indivíduo, a sociedade e a natureza, em interação recíproca, dentro de uma perspectiva dinâmica.

Um dos grandes avanços do pensamento humano no século XX foi a Teoria Geral dos Sistemas (1978), que considera o mundo como constituído de fenômenos interdependentes e inter-relacionados entre si. Um sistema é um todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades de qualquer de suas partes e onde a função de cada elemento está relacionada com as de todos os outros. O mundo é visto em termos de relações e de integrações: organismos vivos, sociedades e ecossistemas são exemplos de sistemas. Nos sistemas vivos, as moléculas formam células, que, por sua vez, formam tecidos e estes órgãos, os quais originam aparelhos ou sistemas maiores, que irão se integrar para formar os organismos vivos. Por outro lado, as pessoas formam grupos, tribos, famílias e sociedades de um modo semelhante.

Arthur Koestler³ (1905-1983) chamou de **holons** a estes subsistemas, que são ao mesmo tempo “todo” e “parte”. Cada holon tem duas tendências opostas: uma integrativa — que o faz funcionar como parte de um todo maior — e outra auto-afirmativa, que preserva sua autonomia individual. Cada holon deve afirmar sua individualidade enquanto parte do sistema, mas deve submeter-se às exigências do todo para tornar o sistema viável. Acredita o Autor deste trabalho que é dentro desta perspectiva que deve ser encarada a questão da cooperação e da competição na educação holística — ambas devem ser estimuladas de modo a obter-se um equilíbrio entre elas. A auto-afirmação deve ser conseguida através de um comportamento exigente, agressivo, expansivo, **yang**, ao lado de um comportamento receptivo e cooperativo, **yin**, que propiciará a integração do educando à sociedade, ao todo. O excesso de

comportamento agressivo e predatório levará, naturalmente, ao comprometimento do equilíbrio sistêmico, e ao próprio comprometimento da continuidade da existência do sistema considerado.

O Paradigma Holístico, nova visão integrada da realidade, pressupõe um estado de inter-relação e interdependência entre todos os fenômenos, físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, transcendendo às atuais fronteiras das disciplinas do conhecimento humano, e até mesmo a seus conceitos fundamentais. Novos modelos e novos conceitos interligados devem ser desenvolvidos em busca desta visão holística.

Dentro desta perspectiva, vem sendo desenvolvido o chamado *paradigma holográfico*, que parte dos trabalhos realizados pelo neurocirurgião Karl Pribram¹², em 1969, sobre o funcionamento do cérebro e da memória — o cérebro funciona

como um holograma. O holograma é um tipo especial de fotografia obtida sem lentes, teoricamente previsto em 1947 por Denis Gabor e somente realizado em laboratório a partir de 1965 por Emmeth Leith, após a descoberta do raio laser, forma mais pura de energia eletromagnética conhecida. O holograma é baseado na interferência ondulatória existente quando dois feixes de laser, com a mesma frequência, se encontram. Vindos da mesma fonte, um feixe vai direto para uma chapa fotográfica e é refletido no objeto que se quer “fotografar”, um rosto, por

exemplo. A fotografia obtida na chapa em que se encontram os dois feixes, o direto e o refletido, não tem nitidez, é borrada. Somente terá nitidez quando analisada por intermédio de uma fonte de luz coerente com a fonte utilizada. O resultado é uma imagem em terceira dimensão, projetada no espaço a certa distância da chapa.

Uma característica do holograma é que qualquer parte dele é capaz de reproduzir o seu todo. Se a fotografia for de um cavalo, reproduzindo-se apenas a sua cabeça e ampliando-a, surgirá a imagem do cavalo inteiro. O todo está contido na parte e a parte contém o todo.

Pribram estudava a localização da memória no cérebro humano e constatou que ela está distribuída em todo o tecido cerebral e não localizada em determinada área. Verificou que a remoção de uma parte do tecido cerebral, ou a lesão de determinada zona dele, não extirpa determinada lembrança ou conjunto de lembranças, logo o cérebro deve funcionar como um holograma, pois uma característica fundamental dos hologramas é que a parte contém o todo, do mesmo modo que o todo contém a parte.

As informações que o nosso organismo recebe do meio ambiente, pela visão, audição, tato e olfato ou gosto, são transmitidas ao cérebro por intermédio de impulsos nervosos que transitam nos neurônios. A extremidade de um neurônio entra em contato com a extremidade do outro através da sinapse

***O Paradigma Holístico, nova
visão integrada da realidade,
pressupõe um estado de inter-
relação e interdependência entre
todos os fenômenos, transcenden-
do às atuais fronteiras das disci-
plinas do conhecimento humano,
e até mesmo a seus conceitos
fundamentais.***

neural, e é nela que há uma variação do potencial de ação neural, com determinada frequência, mediante a qual o impulso passa pela cadeia de neurônios até chegar ao cérebro, de sinapse em sinapse. Assim, as ondas, com determinadas frequências, ocorrem em sinapses e se propagam até o cérebro. A entrada do biocomputador cérebro se dá por meio de frequências, que são então processadas e distribuídas holograficamente no tecido cerebral. Tais frequências são codificadas sob a forma de traços de memória e assim distribuídas em todo o cérebro, talvez sob a forma de mudanças na estrutura das proteínas nas superfícies das membranas celulares (Pribram).

David Bohm,² um físico inglês, estudando os potenciais quânticos, em 1971, propôs uma nova descrição da realidade, partindo do pressuposto de que o Universo é um holograma. A realidade perceptível (ordem explicada), nada mais é do que o desdobramento de uma realidade última. Seria um domínio de frequências, de energia, invisível e intangível, constituída por uma interconexidade inseparável. Um "oceano de energia", no dizer de Bohm, que se "desdobraria" através de um movimento, o holomovimento, tornando-se então realidade aparente, explicada, perceptível aos sentidos.

As imagens produzidas no cérebro teriam assim natureza holográfica e ele funcionaria como se fosse um holograma, interpretando frequências vindas de uma dimensão que transcenderia ao tempo e ao espaço tridimensional, vindas de um universo holográfico. Como, no domínio holográfico, cada elemento representa o Universo, as operações mentais refletiriam a ordem básica do Universo, que, então, seria de natureza mental. Haveria uma mente do Universo.⁷ Faltam, entretanto, no momento, evidências que comprovem experimentalmente tal natureza, malgrado as experiências subjetivas de místicos apontando para a existência de uma realidade outra.

Somos daqueles que acreditam que é pouco razoável e sem sustentação lógica passar da afirmação *a memória pessoal é holograficamente organizada* para a afirmação *portanto todas as mentes são parte de um holograma transpessoal*. A primeira assertiva é aceitável logicamente, pois tem sustentação experimental, comprovada em diferentes laboratórios de pesquisas. A segunda pertence à categoria das possibilidades, posto que não demonstrada, nem refutada (Popper).¹⁰ Logicamente, não encontramos sustentação para a idéia de que o holograma transpessoal postulado contenha e seja a desejada "mente do Universo".

É exatamente neste contexto de busca de novos padrões de pensamento e de comportamento que a Educação de hoje deve situar-se, consciente de suas responsabilidades para com o futuro das gerações atuais. A idéia da possibilidade de uma Educação Holística deve ser considerada no mundo ocidental, devendo-se, de início, dar relevo à sua dimensão conceitual, para posterior análise de suas possibilidades operacionais.

Para Pierre Weil¹¹, a Educação Holística tem como objetivo maior ensinar ao educando a arte de viver em paz: em paz consigo mesmo, no nível mental, através da sabedoria; no nível emocional, através do amor, alegria, compaixão e equilíbrio; no nível corporal, cuidando de sua saúde. Viver em paz com os outros na sociedade, no seu *habitat*, na economia, na

vida social e na cultura. Por último, viver em paz com a natureza, procurando conhecer suas leis para respeitá-las e assim viver em harmonia com ela.

Uma das preocupações da educação holística deve ser o autoconhecimento do educando, o que corrigirá um dos grandes defeitos da educação ocidental, que se preocupa fundamentalmente com o conhecimento do mundo externo ao educando, excetuando a Biologia, ao tratar do corpo humano. Atenção especial deve ser dada ao dilema competição/cooperação, pois um dos valores fundamentais da sociedade capitalista de consumo é o individualismo, ao lado da liberdade de pensamento e ação. Por último, a implantação da educação holística deve ser cautelosa no mundo ocidental e somente deve ser feita após a necessária conscientização de seus valores à comunidade, evitando-se assim o transplante de valores que entrem em choque com valores tradicionais da cultura e suas conseqüentes rejeições. Este é o grande desafio □

Referências Bibliográficas

- ¹BACON, F. 'Novum Organum', *Os Pensadores*, XIII. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1973.
- ²BOHM, D. in Weber, R. *Diálogos com Cientistas e Sábios*. Ed. Cultrix, São Paulo, 1986.
- ³CAPRA, F., *Ponto de Mutação*. Ed. Cultrix, São Paulo, 1988.
- ⁴CAPRA, F., *O Tao da Física*. Ed. Cultrix, São Paulo, 1988.
- ⁵DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Ed. Abril Cultural, 1973.
- ⁶EINSTEIN, A. 'Teoria da Relatividade', in *Fundamentos de La Física Moderna*. Ed. Reverte, Barcelona, 1963.
- ⁷GERBER, R. *Medicina Vibracional*. Ed. Cultrix, São Paulo, 1993.
- ⁸MONTAIGNE, M. 'Ensaio'. Ed. Abril Cultural, *Os Pensadores*, XI, São Paulo, 1972.
- ⁹PLANCK, M. 'Teoria dos Quanta', in OSCAR, J. *Física Fundamental*. Editora Zimura Wiley, México, 1968.
- ¹⁰POPPER, A. 'Três Concepções Acerca do Conhecimento Humano'. In *Os Pensadores*, XLIV. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1975.
- ¹¹WEIL, P. *Organização e Tecnologia para o Terceiro Milênio*. Ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 1991.
- ¹²WILBER, K. et alii. *Paradigma Holográfico*. Ed. Cultrix, 1991.

Isaías Alves, Um Educador Polêmico

Raymundo Matta

São qualidades do professor, o culto da erudição, o destemor das idéias, a coragem de afrontar o ridículo, a força moral que domina e atrai. Estas são palavras do Prof. Isaías Alves, ao traçar a biografia pedagógica do mais genial dos brasileiros. Rui Barbosa, também um dos maiores, senão o maior pensador educacional que o Brasil já teve.

Sem suspeitar, o nosso mestre Isaías estava fazendo um auto-retrato. Todas as qualidades por ele evidenciadas em Rui, pode-se dizer, também, ornavam sua personalidade marcante e polêmica.

Seu amor ao estudo responde, sem dúvida, pela grande obra que nos legou, de pensador educacional, de pesquisador das ciências da educação, de biógrafo de grandes educadores, como o Barão de Macaúbas, Rui Barbosa, Carneiro Ribeiro e Cassiano da França Gomes.

Ele tinha o culto da erudição, que muitas vezes se chocaria com a tendência, da época moderna, de abandono dos velhos valores universais do humanismo cultural e científico, em que plasmara seu espírito, e que viria acentuar-se no culturalismo pragmático e antropológico de nossos dias.

Por isso, não temia o ridículo, para defender aqueles velhos valores. Talvez, aí pudéssemos entender alguns de seus posicionamentos políticos e administrativos, que o fizeram aparecer, para alguns, como um homem ríspido e autoritário...

Uma vontade férrea, na perseverança de elevados e quase longínquos ideais, refletia força moral norteadora do seu comportamento. Por isso mesmo, se era dominador no trato, era também atraente para provocar proselitismo fiel. Daí que tenha feito "escola" como educador.

Assim eu o via na convivência constante de quase três décadas em que, como jornalista, aluno, discípulo, companheiro de trabalho e admirador trilhamos os caminhos paralelos do desenvolvimento educacional da Bahia.

Cursava, ainda, o secular Ginásio da Bahia, no início da década dos anos 40, quando Isaías Alves, ex-professor da Casa, então secretário de Educação e Saúde, era, ali, por meses e alunos, combatido e contestado, pela famosa "Semana da Juventude", ou pela grandiosa "Parada da Raça" de que

todos os colégios participavam, em caráter obrigatório e controvertido... De um lado, destacava-se o evento como culto elogiável e necessário de civismo e de exaltação patriótica. De outro, denunciavam-no como sistemática cópia de modelos totalitários, que nos aproximavam dos espetáculos da "juventude" dos países responsáveis pela guerra, que assistimos lá fora e depois chegaria aos nossos mares.

O EDUCADOR POLÊMICO

Vivíamos no esplendor do regime da ditadura de Getúlio Vargas, que tinha outro filho de Santo Antônio de Jesus, Landolfo Alves, como interventor federal, e a cujo governo Isaías emprestava sua colaboração de renomado técnico de Educação, que se consagrara no Rio em cargos e funções destacadas dos serviços federais. Antes, fora, aqui, diretor de Instrução. Mas, voltava então, à Bahia, detentor de um título que a poucos distinguia, no país: *Master of Arts in Psychology*, pelo famoso Theacher's College, da Columbia University, de Nova Iorque.

Daí o quadro polêmico em que se emoldurava a figura do secretário Isaías Alves, apontado, por uns, como ex-integralista e, por outros, como um "produto acabado do americanismo universitário". Falava-se, por então, na dicotomia baiana do pensamento educacional, que se expressava entre sua pedagogia autoritária e a de outro baiano, também egresso de Mestrado americano, mas militante de filosofia oposta, a pedagogia democrática, e que viria, na mesma década, em regime político diverso e em clima de "redemocratização", ocupar, no Governo Mangabeira, a Secretaria de Educação.

Foi em 1942, ou início de 1943, que tive o primeiro contato com Isaías Alves. Ele tinha saído do governo. Aluno ainda, do Curso Anexo de Direito, do Ginásio da Bahia, preparava-me para o vestibular de Direito, no próximo ano. Trabalhando no *Diário de Notícias*, fui designado para entrevistá-lo, com recomendação do Dr. Antônio Balbino, que queria uma matéria especial sobre a Faculdade de Filosofia que Isaías fundara e da qual ele próprio (viemos a saber depois) seria um dos professores recrutados pelo polêmico fundador da escola. Fomos encontrar o grande mestre no Solar do Ginásio Ipiranga, e ali

estava palestrando cordialmente com o Dr. Ricardo Pereira, nosso querido professor de Geografia nos três primeiros anos do Ginásio da Bahia. Cumpri a missão jornalística, ao que parece, satisfatoriamente, pelo resultado da matéria redacional a partir daí publicada.

Houve, porém, uma grande modificação pessoal quanto ao grande mestre e ex-secretário que, realmente, conseguiu mais um prosélito para a sua campanha em prol da novel Faculdade, que alguns círculos intelectuais viam com certa descrença. E, mais que isso, o encontro casual com o Dr. Ricardo Pereira fora decisivo para outra mudança, na rota universitária. Ele teve o maior sucesso como "orientador educacional e profissional": simplesmente, convenceu-me a abandonar os planos do vestibular de Direito, para ingressar na Faculdade de Filosofia. Havia uma vantagem muito atraente: pelas circunstâncias legais da época, era possível cursar a Faculdade e, ao mesmo tempo, concluir o curso anexo, freqüentando o turno noturno. Frustrando expectativa familiar, sobretudo paterna, que me queria um jurista... terminei confundindo a piedosa mãe, que me desejara padre, mas não entendia o que poderia fazer com essa tal de filosofia!...

Foi nesta perspectiva que pudemos sentir a importância de Isaías Alves: pela inspiração, pelo estímulo, pela crítica construtiva, pela ajuda, enfim, que nos deu, ora espontânea, ora reclamada e solicitada, na trajetória que nos levou da Faculdade ao concurso para a Assistência de Ensino de filosofia, no Ginásio da Bahia e, depois, para a cadeira de Psicologia do ICEIA. Foi de sua iniciativa a sugestão ao magnífico reitor Edgard Santos para comissionar-me, juntamente com Heron de Alencar, para estágio junto à Escola Casper Líbero, de São Paulo, para colher subsídios sobre o Curso de Jornalismo, ali existente, e de que resultou, também, nosso aproveitamento para lecionar a disciplina Ética, Legislação e História do Jornalismo, no referido curso. Da mesma sorte, ao lado de João Mendonça, foi autor da sugestão para minha inclusão na lista de assistentes que a Faculdade de Filosofia reclamava, como complementação de seus quadros, ao incorporar-se à Universidade Federal da Bahia.

Mas, some-se a tudo isso o *scholar* que ele sempre foi. Não era bom professor de sala de aula, e talvez isso respondia por muito da deformação de sua imagem magisterial, na recordação superficial de alguns de seus alunos ou observadores.

No seu gabinete de estudo, que era a sua biblioteca doada à Faculdade, é que ele crescia nas suas virtudes magisteriais. Ali, e não no Gabinete da Diretoria, junto ao Salão Nobre do velho Palacete Geremoaldo, em Nazaré, ali é que íamos encontrá-lo, quase que semanalmente, envolvido sempre com sua valiosa biblioteca e com seus cadernos de apontamentos.

Tínhamos verdadeiros serões vespertinos, que se estendiam ao anoitecer. Às vezes, eram vários alunos ou colegas de trabalho. Outras, apenas o solitário estudante, ou depois o novo assistente de Ensino que, com seu mestre e orientador, repassava idéias e acontecimentos, bebendo na fonte de seu saber e da sua cultura os conhecimentos que não eram dados em aula.

A pretexto de qualquer "dá cá aquela palha", aproveitava a dica para expor suas experiências e idéias. Seus olhos, então, resplandeciam, parece que cresciam até. Sua boca larga se alargava e se abria mais ainda em sorriso, por vezes misterioso, de quem dizia menos do que sabia... ou, até por não querer tripudiar sobre a provável "ignorância" dos que o ouviam. Em algumas ocasiões, divagava sobre fatos de sua vivência pessoal, como se estivesse ditando sua biografia. Era uma memória privilegiada para fatos e datas. E a árvore genealógica que, carinhosamente, organizava, cujo gráfico, em tamanho *poster*, testemunhava suas raízes notáveis?!... Não perdia oportunidade de aproximar dela os interlocutores ocasionais, buscando descobrir novos parentescos! Era outra grande motivação para as tertúlias do gabinete, como cultor cuidadoso da genealogia baiana. E, certa feita, tentou ligar os Matta de Catu com os Matta de Nazaré, ficando meio frustrado quando lhe expliquei que não tinha ligações de parentesco com os ascendentes do Dr. Edgard Matta, eminente penalista, ainda que tivesse um tio Otávio Gregório da Matta, que viveu naquela cidade, como modesto funcionário da Estrada de Ferro, e que, por sinal, era "o avô da jovem Maristela", filha de criação do então governador de Minas, Juscelino Kubstischek.

UM DIDATA DIFERENTE

Nestes momentos de tertúlia, a fisionomia do grande mestre era sempre severa e grave, como no comum, aliás, podendo afugentar algumas pessoas menos prevenidas. No entanto, era apenas uma máscara de proteção para a sua imensa afetividade. Às vezes, conversando, fazia-se reticente, como a proteger-se do clima interpessoal que poderia seguir-se. Mas sua expressão facial, mesmo quando em sereno descanso, denunciava a vontade férrea que impulsionava suas decisões e seus planos. Tudo isso lembra o mestre Isaías Alves como figura humana marcante de uma geração que talvez não tivesse tido ou tenha tido oportunidade de aproveitar a sua grande presença.

Isto porque, na sala de aula, como acentuado antes, tínhamos um Isaías que poderia parecer enfadonho e antídídático: no trato do gabinete de trabalho, porém, transfigurava-se: era um verdadeiro mestre, em intensa produção didática, escrevendo, discutindo ou orientando estudos. Nisso, ele era, a nosso ver, insuperável, principalmente quando brincava de maiêutica socrática ou treinava-se no confronto *ad hominem* que os jesuítas tanto disseminaram.

Recordo que, numa oportunidade, lhe relatei que meu pai, que não era professor e sim comerciante, admirava muito Abílio Cezar Borges porque "escrevera a melhor cartilha brasileira". Tentava discutir o assunto com ele, essa referência paterna, mas o velho mestre parecia que não dava ouvidos, pois levantando-se ficara bulindo em seus livros, numa estante. Depois, quando um silêncio demorado já me incomodava, voltou-se com o livro *Vida e Obra do Barão de Macaúbas*, e disse: "Leia isto. Mas, depois, me lembre para que eu lhe empreste também *O Ateneu*, de Sílvio Romero..." Era o pró e o contra que oferecia ao discípulo, para que não tivesse uma visão unilateral e pudesse compreender a obra do grande Abílio.

da crítica do mestre, em seu livro.

Certa feita, encontrei-o corrigindo manuscrito ou provas tipográficas, não recordo bem, de um dos seus mais notáveis livros, *A Vocação Pedagógica de Rui Barbosa*. Desafiou-me a que lêssemos os *Pareceres Sobre o Ensino Primário*. Não sei se foi no curso de Bacharelado ou de Licenciatura, e, lembrando que muita gente deixava de conhecer melhor o pensamento de Euclides da Cunha, porque desistia da leitura, antes de chegar à página 50, concluiu sorrindo: "Se passar dos dois primeiros capítulos, eu lhe faço oferta do livro". Era um teste com a edição antiga do maçudo trabalho de Rui, em um só volume. Depois, combinaríamos uma "seleta" sobre alguns temas como a laicização do ensino, gratuidade, universalidade, etc., que nos obrigaria a ler todos os dois pareceres, o do Ensino Primário e o do Ensino Secundário e instituições superiores. Aqueles apontamentos serviriam, depois, para inspirar, em 1981, o projeto de comemoração do primeiro centenário daquela obra de Rui, que foi reeditada graças a convênio entre o Conselho de Educação da Bahia, que eu presidia, e a fundação Casa de Rui, do Rio de Janeiro.

Pena é que, ao enfrentar esse grande projeto, o Conselho de Educação não se tivesse lançado a uma amplitude mais ousada, como a de incluir, também, no plano de reedições comemorativas, a obra de Isaías Alves, para torná-la mais conhecida dos educadores da nossa geração, também interessados em conhecer mais profundamente o fundador da nossa Faculdade de Filosofia.

É que a "vocação pedagógica de Rui Barbosa" tem também muito a ver com a vida e com a problemática da formação intelectual e pedagógica do seu autor.

Outra característica marcante é que, ao contrário de muitos autores que estudaram Rui, no aspecto biográfico, ou daqueles que discutiram o seu ideário político ou jurídico, o livro de Isaías Alves é mais um estudo da etiologia do pensamento de Rui, em matéria de Educação, e o faz conhecido na comparação, na evolução, ou na contradição, com a gênese do próprio Rui, seu pai, seu ídolo, seu ímago, o Dr. João Barbosa d'Oliveira. E não se poderia conhecer um sem conhecer o outro. Nesse sentido, o estudo de Isaías Alves supera todos os demais que a isso se propuseram.

O FILHO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS

E já que se fala de Rui e de Isaías, vale aqui recordar, para glória de seus conterrâneos, passagens daquele memorável livro de Isaías Alves que revelam como ele se sentia ligado às suas raízes da Capital do Vale de Jequiçá. Se ele fosse poeta, teria visto Santo Antônio de Jesus com a lembrança da "aurora querida", versejando as palmeiras onde cantam os sabiás. Mas, para seu espírito de estudiosos de pensamentos e idéias, "as raízes" teriam de ser buscadas na conjugação dinâmica da vida social e das coordenadas geo-econômicas da região, como tentou aprofundar-se no seu ensaio *Matas do Sertão de Baixo*, editado *post mortem*. Sua identificação com sua cidade natal está presente até na sua vertente mística, com a devoção de Santo Antônio, padroeiro de sua terra natal. O professor Thales de Azevedo, semana passada, em *A Tarde*, acentuou

esse aspecto da vida espiritual do mestre, pois rezava pela mesma devoção de vocês todos.

Por isso, para falar sobre Rui, ele voltava a Santo Antônio de Jesus: "Nasci, quando seu vulto — escreveu — assomava no cenário da monarquia combalida ao golpe da liberdade dos escravos. Cresci e me entendi aos ecos de suas orações apostolares...

"Não tive idade para tomar parte nos conflitos de meninos e rapazes de minha terra, armados de pau à influência das revoltas do início da República. Partindo das ruas extremas — Rua de Cima ou Rui Barbosa, e Rua de Baixo ou Sete de Setembro — os jovens formavam colunas, devidamente comandados, que vinham chocar-se em algum ponto da Rua da Paz, ou Silva Jardim, ou da Rua Direita da Matriz, ou ainda 15 de Novembro, somente muito depois Luís Viana. Essas formações dos meninos de Santo Antônio de Jesus, entre 1893 e 1896, representavam o pensamento político daqueles homens que vinham da monarquia, e agora refletiam as lutas da Baía de Guanabara..."

Quando lia essas páginas, confesso que nos sentimos muito identificados com o mestre, pois refletiam retratos e instantâneos que também vivenciáramos, em épocas posteriores, em nossa terra natal.

Certa feita, num daqueles serões vespertinos, encontramos um traço comum: ele nos dissera que viera muito tarde, só com os quatorze anos, para fazer os "estudos da Bahia"... Bahia era Salvador. Era assim que todos nós do interior falávamos sobre vir para a capital. Tivéramos a mesma tardança de "fazer os estudos", chamados antes de preparatórios, para ele, e de ginásio para nós. E Isaías aproveitou para dar uma aula sobre o fenômeno do "hiato nocivo", que é um dos grandes problemas educacionais de qualquer tempo e lugar. E o estágio, que ele relata em *Vocação Pedagógica de Rui Barbosa*, passamos, quase idêntico também nossa infância, da cidade de Catu.

Voltemos à sua cidade de Santo Antônio de Jesus, na crônica histórica do grande mestre:

"Entre 1899 e 1902, as manhãs de domingo, quartas e sextas-feiras eram esperadas pelo pré-adolescente com alto interesse, por causa dos jornais que chegavam da Bahia ou do Rio de Janeiro.

"À noite — contava o mestre Isaías Alves —, minha tarefa era ler para meu pai os telegramas e os artigos do *Jornal de Notícias*, de Aloísio de Carvalho, do *Correio do Brasil*, de Otacílio dos Santos, e os artigos da *Cidade do Rio*, em que José do Patrocínio lançava seus derradeiros lampejos, como jornalista do Governo Prudente de Moraes, muito admirado em Santo Antônio de Jesus.

"Eu deveria lê-los em voz alta, e nisso realizei uma boa aprendizagem, que me fez também senhor da estrutura do Governo, e da nominata do Congresso, do Ministério, das administrações dos Estados.

"Vou lhes recordar, senhores rotarianos e leões de Santo Antônio de Jesus, valendo-me ainda do meu mestre Isaías, em páginas de seu livro antológico um singular flagrante e intelectual e político que antecede as Matas do Sertão de Baixo, da vida desta Cidade, à época em que aqui se moldava a perso-

nalidade do saudoso mestre Isaías Alves: 'Havia na imprensa da época uma atitude didática em que, ao artigo de fundo ou na coluna humorística, o cidadão do interior bebia o vinho comunicante do seu credo. E por todas as esquinas, onde, em caixões de fazendas ou caixas de querosene, e raramente em bancos envernizados, formavam-se grupos de conversa política, depois que a freguesia descansava para os logistas, os vendeiros e os armazéns de secos e molhados, o noticiário e a coluna doutrinária eram motivos de intermináveis palestras, mais ou menos infladas sobre os destinos da República, a queda constante do câmbio, os desmandos e desacordos do Governo'''

Era assim a cidade de Santo Antônio de Jesus a quem a Bahia ficou devendo o nascimento de um dos seus maiores vultos educacionais que agora por justiça está sendo invocado com saudade, no seu primeiro centenário natalício.

E esse foi o "meu mestre Isaías Alves", que me coube retratar em breves pinceladas para os seus pôsteres, aqui reunidos à mesa benemérita dos mais prestigiosos clubes de serviços, na síntese atual de sua mais representativa liderança comunitária.

O APELO DE DOIS ANOS ATRÁS

Em março de 1986, antevi estes momentos de festas ao grande filho desta terra, quando em aula inaugural para a Faculdade de Educação, proferida no Clube local, fiz um apelo à comunidade universitária e, particularmente, ao prefeito Renato Machado, no sentido tomarem a responsabilidade desta comemoração. Naquela ocasião, assim falei:

"A educação da Bahia está vinculada a Santo Antônio de Jesus, queiramos ou não. Esta cidade é o que chamaríamos de um pólo histórico, como o São Caetano e Rio das Contas e como é Salvador. Explico: aqui nasceu um dos "Quatro Grandes" da educação da Bahia e do Brasil. São eles, cronologicamente: Barão de Macaúbas, Rui Barbosa, Isaías Alves e Anísio Teixeira. "Por isso, o ano de 1988, do Centenário de Isaías Alves, pode justificar, aqui, eventos educacionais, até de caráter nacional. Se o Estado, pelo seu Governo e pelas suas prestigiosas instituições, se omitir, não permita senhor prefeito e senhores professores que a geração atual seja induzida ao esquecimento de uma das mais importantes figuras da educação no Estado e neste município. Temos certeza de que sua equipe de gestão municipal e a comunidade educacional local terão a criatividade suficiente para levar a cabo a programação das festividades que o Centenário de Isaías Alves mereça.

O que lhes posso enfatizar é que considero uma honra ser filho ou viver na terra de Isaías Alves, o homem que foi o responsável pelo surgimento da Universidade, em nosso Estado. Hoje, as condições e os meios são diversos. Mas, à época de Isaías, quando ele criou a Faculdade de Filosofia, o fez consciente do objetivo mais remoto, pois a lei estabelecia tal unidade de ensino como condição *sine qua non* para a existência de uma universidade. Tínhamos a Faculdade de Medicina, secular e renomada. Tínhamos a Faculdade de Direito, que se já projetava. Mantínhamos a Escola de Engenharia. Mas, a arca das humanidades estava em aberto. E Isaías Alves, que

se fizera desde acadêmico de Direito um pioneiro da Universidade, como relata Thales de Azevedo, anteviu a oportunidade de fundar a Faculdade que faltava. Criou-a como entidade privada, no esforço de uma obra comunitária"

A OBSESSÃO DA UNIVERSIDADE

A Universidade generalizada neste Brasil e, sobretudo, presente na Bahia, foi o sonho e bandeira do educador Isaías Alves. Mais que isso, uma obsessão da juventude à maturidade.

Uma bandeira que, antes mesmo de seu Mestrado, de 1932, na Columbia University, ele desfaldara entre nós. Em 1924, quando do Centenário de Abílio Cezar Borges, ele pronunciou memorável conferência sobre a vida e a obra do Barão de Macaúbas, que depois se transformaria num dos seus mais profundos estudos biográficos. É um livro que já teve duas edições e mereceria ser agora reeditado. Pois bem, ali ele dizia: "Dos povos civilizados da era contemporânea é o Brasil singular na pertinácia, teimosia de criar o regime universitário. As gerações se sucedem desde o alvorecer da monarquia até este sol meridiano da República, que aquece as lufadas secas do destino, sem que os princípios do humanismo metodizante e consolidador tenham sequer penetrado nas cogitações do corpo professoral, para formar corrente, criar especialistas, aclamar idéias e influir na consolidação dos princípios da nacionalidade, que se não pode limitar à conquista do ouro, nem às lantejoulas das capitais cosmopolitas.

"Há quinze anos — rememorava — a mocidade brasileira, em prova admirável de sua constância e tenacidade, congregou em São Paulo os seus representantes em todo o país, os fanáticos do contismo bateram-se, corajosamente, contra a criação das universidades, que eram para eles o baluarte da autocracia napoleônica, do escravismo intelectual, nova Bastilha nas plagas da livre América"

E lamenta: "E nós, ao terminar o primeiro quartel do século XX, ainda temos um aspecto de universidade, onde não há uma faculdade de fisiologia e de filosofia! Onde se formarem as guias do ensino secundário? Pode o Brasil continuar a ver seus cursos secundários regidos por bacharéis em Direito, médicos, engenheiros, que jamais estudaram a ciência da educação e se instruíram em escolas especiais, aspirando palmilhar as estradas de uma carreira liberal; professores que se hão de educar na própria função (...) sem a metodização dos estudos secundários, que se baseiam nas primeiras letras, mas são o fundamento da alta cultura científica?"

E confessava: "Somos um país de autodidatas, que se aforçaram por formar a própria escola e nessa construção gastam metade das energias que deviam servir ao bem da sociedade".

Por isso, ao transcurso do primeiro século do nascimento de Abílio Cezar Borges, um dos seus inspiradores na obra educacional, que se plantava no Colégio Ipiranga, Isaías Alves, como que mirando o passado do "Ninho de Águias" da Bahia, ou do Colégio Abílio, do Rio e de Barbacena, desabafava: "Esperemos que no segundo centenário do Barão de Macaúbas as Universidades do Brasil hajam integrado, moral e

intelectualmente, o país”.

Em Isaías Alves, a Universidade, sua situação e institucionalização no país tornara-se sagrada obsessão, que em vários trabalhos ou livros, para citar *Problemas de Educação*, (1931); *Educação nos Estados Unidos*, (1939); aflora e vai se corporificar no ideário, que se resume na oração inaugural da nossa Faculdade de Filosofia, em que expôs a *Missão Nacional e Humana das Faculdades de Filosofia*, em 1943.

Da mesma sorte deve ter sido sua atuação no Conselho Nacional de Educação, de cujos anais lamentavelmente o MEC não guardou arquivos que, pelo menos, até agora, muitos investigadores não conseguiram localizar.

Por isso, em *Vocação Pedagógica de Rui Barbosa*, (1959), repetindo as observações do estudo sobre o Barão de Macaúbas, Isaías procura situar o gênio, no espaço cultural baiano, e escreve

“Houvesse na Bahia a Universidade, com seus componentes europeus, estes, como muitos outros talentos, teriam achado solução proporcionada a seus problemas.

“Houvesse a pseudo cultura baiana criado a sua São Marcos, desta banda do Atlântico, e as idéias revolucionárias da Europa encontrariam mais espírito crítico na inteligência dos nossos homens que não se deixariam levar por pensamentos e doutrinas”.

Assim falava o grande filho desta terra. Daí a sua grande importância, e por consequência de Santo Antônio de Jesus, na história da educação baiana. E essa história divide-se, indiscutivelmente, em dois capítulos: antes e depois da Faculdade de Filosofia, criada por Isaías Alves, assinalando as grandes modificações que se verificaram no ensino de nossa terra. E muito do desenvolvimento que está aqui, e por todo o nosso interior, visível a todos nós, deve-se em parte, senão direta pelo menos indiretamente, à presença daquela Faculdade, que passou a formar professores para o ensino secundário e normal de nosso Estado.

Com o mesmo entusiasmo, pois, daquela tarde de 1966, quando, relembrando o grande mestre, convoquei os seus conterrâneos a assumirem os festejos do seu Centenário, ocorrido, nesta semana, dois dias atrás, atendo agora com maior satisfação ainda a designação da Academia de Educação da Bahia para recordar-lhes sua obra e destacar momentos da honrosa convivência que com ele tive, em fase tão importante da minha vida. Volto, aqui, para participar com seu povo, representado num dos segmentos dos mais ilustres da vida comunitária de Santo Antônio de Jesus, que são os integrantes de Rotary e de Lion's, associados às homenagens ao grande e saudoso mestre Isaías Alves. E novamente vejo os laços que nos ligam a todos, nós e ele, nos mesmos ideais. Ele foi ilustre integrante do primeiro distrito do Lion's em Salvador, como aconteceu com alguns de nós — e este foi o meu caso —, a gente primeiro faz um aprendizado, em Lion's, para depois chegar ao Rotary, e vice-versa. Isaías poderia ter terminado, também, rotariano. Não foi. Mas seu espírito rotário iria manifestar-se em seu filho, o Prof. Ângelo Lírio de Almeida que, rotariano, em Salvador, projetou-se para ser dos nossos mais eminentes governadores de Distrito de Rotary Internacional.

Por isso, senhores, estou certo de que esta noite se exalta no culto do servir à comunidade, em que o meu mestre Isaías Alves de Almeida também foi uma expressão atuante, a ser lembrada. Muito obrigado. □

COMENIUS NO BRASIL

Bohumila Araújo

No Brasil, o filósofo e pedagogo tcheco Johannes Amos Comenius (1592-1670) é uma referência constante não somente nos manuais dedicados à História da Educação e Metodologia de Ensino, mas também aparece citado nos recentes trabalhos de pesquisa e novas propostas educacionais. Apesar disso, a influência de Comenius na Educação brasileira ainda não foi estudada com a suficiente profundidade.

Nota-se, inclusive, que algumas das citações ou referências quanto a Comenius são usadas de uma maneira meramente perfunctória, sem qualquer indicação bibliográfica e sem conhecimento do contexto socio-político-religioso que gerou o ideário filosófico comeniano, indispensável para a correta leitura da sua obra.

Entre os autores brasileiros que procuraram o referencial teórico nas obras do Mestre das Nações, vale a pena lembrar a opinião do grande estadista baiano Rui Barbosa (1849-1923), quando, no seu *Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário*, de 1882, ao falar da importância do método indutivo, diz textualmente:

Estudai os processos da classe de primeiras letras entre nós, e achareis em espírito e ação o mesmo regime educativo, contra o qual, há mais de três séculos, se revolta a inteligência humana: o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras.¹

Rui Barbosa lembra que já Lutero se insurgia contra esses métodos:

Insensíveis à verdade rudimentar, evidente como a luz meridiana, de que a compreensão do vocábulo há de resultar da compreensão da coisa.²

Neste contexto, são lembrados também Bacon e Ratke (Ratichius) para, mais adiante, ser exaltado aquele que para o lendário baiano era o maior pedagogo do século XVII:

No mesmo século, Amos Comenius (Komensky), um dos mais extraordinários vultos em toda a história da Pedagogia, esse poderoso espírito que autoridades de hoje apontam como o primitivo criador do método, embebia absolutamente as suas idéias de educação popular nos princípios da grande renovação baconiana: a condenação do escolasticismo, a volta à natureza.³

Entre as referências explícitas à obra de Comenius, é possível mencionar, nos últimos anos, entre tantas outras, a *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*, de Lucília Machado, onde a autora analisa o que significa, como surgiu e que implicações tem a idéia da escola única, declarando que:

Comenius parece ter sido a primeira pessoa a afirmar a necessidade de unificação do ensino, com uma concepção do problema muito particular, pois pressupunha todos os países com reforma educativa, que incluía: criação de um Colégio Universal, utilização de uma língua internacional, formação enciclopédica e generalização do ensino sob a coordenação de um órgão universal.⁴

A idéia da escola única e os esforços pansóficos de Comenius estão colocados à luz dos fatos históricos, portanto, é incompreensível o erro identificado na página 46, onde a autora classifica Comenius como “bispo católico” que se viu “obrigado a constantes fugas e exílios”.

Em *Repensando a Didática*, Olga Damis faz várias citações referentes a Comenius e à sua obra:

Em sua *Didática Magna* (1957), Comenius elabora uma proposta de reforma da escola e do ensino e lança as bases para uma pedagogia que prioriza a arte de ensinar, por ele denominada ‘Didática’, em oposição ao pensamento pedagógico predominante até então.⁵

Ao lado de Comenius, Damis sublinha também o papel de Lutero, acrescentando as seguintes palavras:

Mesmo estando distantes das transformações que ocorreram na educação e no ensino, após a culminância dos movimentos revolucionários burgueses, as propostas pedagógicas de Lutero e Comenius foram importantes ao se constituírem em oposição à pedagogia escolástica, predominante até então. Seu enfoque, no ensinar, foi fundamental para a sociedade e pedagogia da época ao introduzir, no cenário pedagógico, uma discussão que atendeu às necessidades do capitalismo nascente.¹⁶

Damis comenta sobretudo a contribuição comeniana para formar as bases de uma pedagogia que prioriza a arte de ensinar a didática. Neste contexto, é mostrada a relevância de se compreender a relação entre o conteúdo técnico da didática e a prática social, considerando a possibilidade de sua contribuição para a conservação-transformação de uma determinada realidade.

A referência poderia ser mais completa, se fosse mencionada a rica experiência prática de J. A. Comenius e seu envolvimento direto na organização e reforma de ensino em vários países, como Morávia, Boemia, Polônia, Inglaterra, Hungria e Suécia. Comenius não só declarava a importância da união da teoria e prática em todas as suas obras, mas também agia de acordo com as suas convicções, cuja vigia mestra é o utilitarismo. Na sua obra, o verbo "agir" (*agere*) sempre complementa os verbos "saber" (*sapere*) e "falar" (*loqui*).

Por sua vez, Cipriano Carlos Luckesi, da Universidade Federal da Bahia, enfatiza na sua *Filosofia da Educação* a concepção comeniana da Educação como redenção da sociedade.

Em sua tese de Doutorado *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Sendas Percorridas*,⁷ dedica mais atenção a Comenius, pois trabalha aqui com um conjunto de propostas pedagógicas sistematizadas na Idade Moderna e Contemporânea, tomando com base de abordagem a classificação das pedagogias em tradicional, escolanovista e tecnopedagogia. Dentro da corrente da pedagogia tradicional, foram selecionadas as pedagogias dos padres jesuitas, de Comenius e de Herbart, por terem sido, na opinião do autor, as predominantes nos séculos XVII e XVIII.

Partindo da leitura da *Didactica Magna e Leges Scholae Bene Ordinatae*, Luckesi ressalta o fato de Comenius conceber a prática da avaliação da aprendizagem a fim de que sejam corrigidas as eventuais falhas no processo ensino-aprendizagem:

Todos os seus encaminhamentos estão postos na perspectiva de utilizar a educação dentro da sociedade de modo eficiente. Desejava a educação de todos, não como um vago desejo político, mas também, e sobretudo, como eficiência pedagógica. As crianças e adoles-

centes que se dirigiam à escola deveriam aprender... e bem. E, assim sendo, a avaliação não estava posta, em primeiro lugar, para promoção, mas, sobretudo, para a identificação e correção dos erros, tendo em vista formar o caráter.¹⁷

Relacionando as propostas jesuíticas e as comenianas, observa-se que a perspectiva da pedagogia comeniana é de formar cristão como homens úteis para a sociedade, enquanto a perspectiva da pedagogia jesuítica era formar cristãos ou padres úteis à Companhia de Jesus e à Igreja Católica Romana.

Com referência à *Didactica Magna*, Luckesi cita, entre outras coisas, que há educabilidade plenamente viável somente na infância e na juventude. Consequentemente, os educadores devem projetar sua ação para as crianças e "não perder tempo" com os adultos.

Não se deve, porém, esquecer que, gradualmente, Comenius alarga os seus horizontes e evolui para uma concepção cada vez mais abrangente de uma escola que é todo o universo e toda a vida, do ventre materno até a morte, percebendo no homem a capacidade de encarnar sempre, de uma nova maneira, os valores, qualquer que seja a etapa da sua existência.¹⁰

Luckesi destaca várias vezes o fato de Comenius ser, ao mesmo tempo, o homem do seu século, "aberto aos novos ventos", e o homem do passado, arraigado na tradição judaico-cristã.¹¹ Convém lembrar, neste contexto, inúmeras contradições entre o seu pensamento conservador, medievalista e a sua postura avançada em confronto com o seu momento histórico a ponto de introduzir e antecipar idéias de grande atualidade, inclusive para o nosso "aqui" e "agora".¹²

O largamente difundido livro *A Educação Contra a Educação*, de Moacir Gadotti, polemiza em torno do conceito da educação permanente e cita Comenius como representante da pedagogia utópica:

O mito da educação não pára de alimentar as utopias, na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana. Sob novas formas, o mito reaparece, toda vez que uma sociedade não encontra soluções, para os problemas do presente. Verifica-se então que o projeto de Comenius, talvez utópico no século XVII, se torna realizável hoje em dia graças à tecnologia da educação.

Enquanto para Gadotti a educação permanente é somente um lugar de promessa e um discurso ideológico que pode servir de instrumento para a despolitização das massas, o Relatório de E. Faure¹⁴ identifica-se com a visão comeniana do assunto e vê a educação permanente como idéia central das políticas educacionais para o futuro.

Extremamente instigante é o artigo da educadora brasileira Vanilda Paiva, publicado na *Revista da Faculdade de Educação*, da UFF, sob o título *Johann Amos Comenius (1592-1670): Primórdios da Pedagogia Política e da Democratização do Ensino*.¹⁵

Fundamentando-se no pensamento de Klaus Schaller, um

dos maiores conhecedores da obra comeniana, Paiva mostra que a didática de J. A. Comenius deve ser vista como parte do seu ideário multifórmico social, político, religioso e filosófico reformista, ostentando como idéias principais a democratização do ensino e a proposta de uma pedagogia política.

Para explicar o termo pedagogia política, Paiva cita Klaus Schaller:

Comenius — ao inserir a pedagogia num contexto amplo de reforma social, política e moral, de transformação e superação da realidade existente — propõe uma “pedagogia política” que se opõe à pedagogia humanista e idealista, centrada sobre o indivíduo, que dominou o século XIX e uma parte do século XX.¹⁶

Vanilda Paiva, autora da *Educação Popular e Educação de Adultos*, comenta o aumento do interesse pela obra de Comenius e afirma que, num país como o Brasil, ele é atual na medida em que a universalização do ensino (mesmo do elementar), das oportunidades escolares, ainda é um objetivo a ser alcançado. Na opinião dela, Comenius é atual também no que concerne ao ensino como obrigação e tarefa do Estado e no que toca ao apelo à renovação dos métodos pedagógicos.¹⁷

Recentemente se registra no Brasil o surgimento dos pesquisadores que tentam decodificar o inter-relacionamento do riquíssimo ideário do grande pensador morávio através do estudo das partes do vasto material, representado pela sua obra e pelos trabalhos sobre ele.

Na Universidade Federal da Bahia, a pesquisa sobre Comenius está sendo incentivada pelo Dr. Edivaldo Boaventura, idealizador e fundador do Círculo dos Estudos Comenianos na Bahia. Como presidente da Academia de Baiana de Educação e professor do Mestrado e Doutorado em Educação na UFBA, Dr. Boaventura coordenou, em 1992, em colaboração com a Embaixada da República Federativa Tcheca e Eslovaca, a exposição comemorativa dos 400 anos de nascimento do “Mestre das Nações”.

Professor Eládio Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, procura os elementos do taoísmo em Comenius através do estudo da *Didática Magna*.

Em meio aos comeniólogos brasileiros se destacaram, entre outros: Wojciech Kulesza, polonês, radicado em João Pessoa, Paraíba, professor da Universidade Federal da Paraíba, autor da Tese de Doutorado *A Educação Científica Comeniana*¹⁸ e do livro *Comenius: a Persistência da Utopia em Educação*;¹⁹ João Luiz Gasparin, pesquisador paranaense da Universidade Estadual de Maringá, autor de *Comenio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*;²⁰ Sérgio Carlos Covello, membro da Sociedade Educacional J. A. Comenius, em São Paulo, idealizador das Semanas Comenianas e autor de vários trabalhos sobre Comenius.²¹

O último livro de Sérgio C. Covello, *Comenius: a Construção da Pedagogia*, é bem elaborada biografia. O livro é enriquecido por citações e fotografias que complementam, com

adequação, o texto que se torna importante fonte referencial em português para os interessados no assunto.

Convém lembrar que no livro de Covello, no capítulo III e na bibliografia, aparece o nome de Wlademiro Lorens, autor do pouco conhecido tratado *Um Apóstolo do Progresso* (1921)²² e autor da tradução, ainda menos conhecida, de *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração* (1917).²³ Na opinião da autora, esta poderia ser a primeira tradução de Comenius no solo brasileiro e, ao que parece, feita diretamente do tcheco.

A supra mencionada Tese de Doutorado de João Luiz Gasparin, intitulada *Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*, gira em torno da gênese histórica da didática, ressaltando a importância do resgate dos clássicos em educação que, como Comenius

assinalam a forma específica de como se apropriaram das questões humanas vitais e de como encaminharam e traduziram essas preocupações no campo educacional, o que pode ser de grande valia para encaminhar os temas que nos inquietam hodiernamente.²⁴

No seu trabalho, Gasparin busca, como ele próprio confessa, desvendar os fundamentos e os determinantes que formaram o pensamento didático-pedagógico de Comenius, demonstrando como a sua obra reflete o momento histórico em que nasceu, sendo expressão singular da transição e das conjunturas socio-político-culturais do período:

No mergulho que fizemos na obra comeniana percebemos que o autor articula um pensamento coerente, orgânico, mas antinômico. As antinomias manifestam-se tanto no plano da consciência individual — conforme atesta o drama íntimo que viveu pelo fato de ser teólogo e ter que dedicar-se a questões escolares — quanto nos princípios, que constituem a tessitura de sua arte, onde se destacam as polarizações entre natural e sobrenatural, divino e humano, religioso e laico, relativo e absoluto, singular e universal, novo e velho, medieval e moderno, graça de Deus e educação humana, continuidade e ruptura, religião e ciência, ensino e aprendizagem, natureza e arte, artesanato e manufatura, instrução e educação, dedução e indução, natureza e mecânica; e muitas outras, como as presentes nas palavras *didática*, *arte*, *método* que expressam ambivalência de sentidos. As oposições não significam incoerência de seu pensamento, nem que os pólos contrários sobre os quais erige sua arte estejam em guerra, e nem que ele esteja se digladiando em torno dessas posições. Elas são fruto da transição e do modo peculiar como ele vive e lida com esse momento, registrando-o em suas obras.²⁵

Entre as conclusões do pesquisador paranaense convém

destacar a sua sugestão de se realizar uma comparação de *Ratio Studiorum* dos jesuítas com a *Didactica Magna* e *Leges Scholae Bene Ordinatae* (*Leis das Escolas Bem Organizadas*). Estes trabalhos, como é notório, surgiram aproximadamente no mesmo período (*Ratio Studiorum* — 1599; *Didactica Magna* — 1638; *Leges Scholae Bene Ordinatae* — 1653) e, segundo Gasparin, o estudo dos suportes teóricos e práticos destas obras, através da análise das afinidades e das divergências, poderia ser relevante para uma reconstrução da história da pedagogia e didática.²⁴

A autora se identifica com esta opinião e lembra que o primeiro passo, neste sentido, já foi dado, com muita propriedade, pelo pesquisador da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Cipriano Luckesi, na sua tese *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Sendas Percorridas*, conforme citado e comentado anteriormente neste capítulo.

Os trabalhos de Wojciech Kulesza enfatizam o uso do pensamento sincrítico como a principal ferramenta comeniana para a teoria e prática da educação. Em *Comenius: a Persistência da Utopia em Educação*, o dinâmico comeniólogo da Universidade Federal da Paraíba, comentando a aplicação do método comeniano no ensino de ciências, mostra como a visão de Comenius, referente à formação científica, está diretamente relacionada com sua concepção de ciências.

A idéia é proceder por síncrese: tal como Comenius pensava o ensino do latim a partir da língua materna, a alfabetização científica deve partir das primeiras percepções das coisas, estendendo-se a formação científica à medida que as coisas se tornam mais complexas. Analogamente, se não é pela gramática que se começa o estudo do latim, também não é pela lógica que se começa a aprender ciência. As palavras, ou melhor, os fenômenos é que são os tijolos a partir dos quais se constrói a ciência.²⁷

Kulesza afirma que Comenius entende o desenvolvimento do pensamento científico a partir das operações de contar, medir e pesar as coisas, sublinhando o fato de que o processo de iniciação científica (que ele denomina de alfabetização científica) engloba a própria produção da ciência.²⁸

Kulesza investiga o conceito comeniano de ciência no contexto dos acontecimentos e discussões que marcaram o nascimento das chamadas ciências modernas, no novo processo de geração da produção do conhecimento:

Vemos que, na filosofia de Comenius, o movimento em direção ao conhecimento parte do mundo platônico das idéias, chega na realidade sensível, e daí, através de uma metafísica aristotélica, eleva-se através da atividade do sujeito até a onisciência divina. A filosofia natural, como diríamos hoje, as ciências naturais, constituem portanto a base sobre a qual se erige o conhecimento, que por sua vez se constitui na realização plena do homem. Em nenhum momento ele estabelece uma ruptura entre teoria e prática, entre ciência e vida, assentando na relação entre as duas

a base racional da *formatio hominis*. A ciência só encontra sentido próprio em seu caráter educativo, e a formação do homem só se completa através da realização prática de suas possibilidades individuais, sociais e cósmicas.²⁸

Wojciech Kulesza lança um olhar comeniano sobre a atual problemática educacional brasileira fazendo uso, segundo as suas próprias palavras, do que Comenius chamava de “olhos internos da mente”.

Num sentido genérico, a presente situação brasileira se assemelha àquela vigente quando Comenius escreveu suas obras. A consciência crescente da necessidade de transformações sociais e a importância conferida à educação e à ciência nesse processo, se bem que iniciada na década de 30, exige cada vez mais uma definição da sociedade a esse respeito. Por outro lado, a internacionalização das relações, não só econômicas, mas também sociais e culturais, estabelece na prática o que o mercantilismo iniciou na época de Comenius, e que ele anteviu com extrema propriedade na *Consultatio Catholica*. Se é verdade que ele estava adiante da sua época, não podemos deixar de reconhecer que suas idéias ainda permanecem no horizonte de nosso próprio tempo. Se as prescrições constitucionais de 1988, educação como “direito de todos e dever do Estado”, o qual “promoverá e incentivará o desenvolvimento científico”, apenas ensaiam seus primeiros passos para sair do papel e se consubstanciar na sociedade, ao menos deixaram de ser meros desejos expressos quase quatro séculos atrás.³⁰

Neste contexto, mais adiante, é constatada a presença do pensamento comeniano no projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na época da elaboração deste trabalho ainda em tramitação no Congresso Nacional.³¹ O pesquisador da UFPB comenta alguns dos pontos de convergência, detectados no Artigo 1º (abrangência dos processos educativos), Artigo 2º (fortalecimento da solidariedade internacional), Artigo 3º (o dever do Poder Público de assegurar a todos o direito à educação escolar), Artigo 4º (creches e pré-escolas), Artigo 7º (garantia de continuidade e permanência do processo educativo), Artigo 32 (relação adequada entre o número dos alunos e o número dos professores), etc.

O olhar comeniano de Kulesza assume a posição crítica quanto ao capítulo V da LDB, chegando a declarar que o sistema proposto legitima na esfera educacional tudo o que existe atualmente na sociedade, sendo, portanto, uma adaptação ao *status quo*.³² Na sua opinião, o que falta a esse sistema é que não tem a “pretensão essencial comeniana” de promover a reforma das coisas através da educação.

O livro de Wojciech Kulesza enfoca sob ângulos inovadores os diferentes aspectos da educação em geral e educação científica em particular e, colocando em confronto a atual pro-

blemática educacional brasileira com o código de pensamento comeniano, provoca no leitor reflexões que podem trazer significativa contribuição às discussões sobre os mais variados assuntos na área de educação.

O tema Comenius esteve também presente em várias reuniões científicas brasileiras realizadas nos últimos anos: Reuniões da SBPC de 1991 (Rio de Janeiro), de 1992 (São Paulo) e de 1993 (Recife); ANFED de 1991 (São Paulo) e de 1992 (Caxambu/Minas Gerais); Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste de 1993 (UFPE, Recife).³³

Na 45ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Recife, no período de 11 a 16 de julho de 1993, teve lugar, no dia 15 de julho, a Sessão Coordenada "Comenius e a Crise dos Paradigmas em Educação"

Sob a coordenação do presidente da sessão, Wojciech Kulesza, foram apresentados quatro trabalhos:

- 1) *Comenius e a Teoria da Educação Brasileira* (W. Kulesza — UFPB);
- 2) *Onde Está Comenius nos Livros Didáticos?* (J. L. Gasparin — UEM);
- 3) *A Concepção da Pansofia na Obra de J. A. Comenius* (B. Araújo — UFBA)
- 4) *Comenius, um Sábio Chinês* (E. Barbosa — UFRN)

A comunicação de Kulesza mostrou a importância de Comenius sobretudo do ponto de vista teórico, ressaltando o fato de Comenius ser um clássico que formulou questões para além do seu contexto, no tempo e no espaço.

A contribuição de Gasparin registrou a presença comeniana nos livros de didática de autores brasileiros contemporâneos que procuram no seu pensamento elementos capazes de auxiliar a compreender os problemas da educação hodierna.

O trabalho da pesquisadora da Universidade Federal da Bahia destacou a importância da análise do código comeniano de ações e representações no contexto histórico-social, notadamente no que toca à sua concepção de Pansofia (ciência para todos).

Eládio Barbosa, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, trouxe para a Sessão Coordenada um novo ângulo de visão, expondo analogias entre algumas das concepções filosófico-pedagógicas, de Comenius e as do Taoísmo.

As constantes referências a Comenius e ao seu ideário, a presença do seu pensamento no projeto da LDB,³⁴ no Estatuto da Criança e do Adolescente,³⁵ na Constituição Brasileira de 1988, sobretudo no que toca à democratização do ensino, dando oportunidade igual a todos, atestam as semelhanças surgidas das teias de relações de essência consideravelmente diferentes, trazendo incitamento à reflexão e abrindo perspectiva de caminhos e opções para solucionar alguns dos problemas mais pungentes do nosso "aqui" e "agora" (*hic et nunc*). As unidades epocais se encontram comenianamente umas em relação às outras, num permanente devenir na dinâmica da continuidade das idéias, temas das épocas, em constante interação sincrítica.

O mundialmente conhecido educador brasileiro Paulo Freire, prêmio Andrés Bello de 1992,³⁶ na sua *Pedagogia do Oprimido*, tece singulares comentários sobre a dialogicidade — essência da educação como prática de liberdade:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.³⁷

Paulo Freire, idealizador das campanhas de alfabetização, cuja concepção metodológica em ensinar a partir das coisas reais conhecidas se aproxima tanto ao ideário comeniano, afirma que o diálogo é uma exigência existencial. E, se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.³⁸

Quando o nosso contemporâneo Paulo Freire declara que não há diálogo se não existir um profundo amor ao mundo e aos homens, já que a pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação, Comenius parece lhe responder em *Consulta Geral sobre a Reforma das coisas Humanas*:

... europeus, asiáticos, africanos, americanos e os habitantes de quaisquer ilhas são todos o povo de Deus, nascido do mesmo sangue, e todos devem amar-se como os ramos de uma árvore.³⁹

Mais adiante, Comenius acrescenta:

Os nossos esforços devem conduzir a uma grande luz, uma grande verdade para todos, uma grande chama de amor, uma grande paz universal.⁴⁰

O diálogo pode prosseguir: de um lado, Freire opina que, para haver diálogo, há de haver humildade:

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.⁴¹

Do outro lado, nas páginas iniciais da *Didática Magna*, Comenius surpreende o leitor com as palavras de extrema despretensão:

Os que me conhecem de perto sabem que sou homem de inteligência medíocre e de limitada cultura. No entanto, lamento os males da nossa época e desejo mais que ninguém corrigir nossos defeitos e não só por meio das minhas descobertas como das dos outros. (...) Cristo sabe que é tão simples meu coração que não encontro diferença entre ensinar e ser ensinado, advertir e ser advertido, ser doutor dos doutores e discípulo dos discípulos.⁴²

Para finalizar o diálogo que se poderia estender por muitas páginas, vale a pena lembrar que Freire acha que o diálogo implica intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.⁴³ Na opinião do educador brasileiro, tem de estar presente também a esperança, já que a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, impelindo a uma eterna busca de perfeição.

A fé e a esperança, assim como o amor ao próximo, o amor que alimenta os princípios igualitários que Comenius professa com frequência, são valores que não faltam no seu código de ações e representações e que, continuamente, reconstituem e atualizam a sua mensagem.

A dialogicidade do discurso comeniano está evidenciada também por um grande número de eventos ocorridos em 1992 no Brasil, por ocasião dos 400 anos do nascimento de J. A. Comenius,⁴⁴ para homenagear aquele que, por sua atuação em vários países, foi chamado de Mestre das Nações e que, hoje em dia, compartilha conosco as idéias da educação permanente, introdução ao ensino da paz, defesa do meio ambiente, oportunidade igual para todos (*omnes, omnia, omnino*), preocupação com os valores éticos, apontando as tendências da educação para o século XXI. □

NOTAS

¹ Veja em Rui Barbosa, *Obras Completas*, Vol. X, Tomo II, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946, p. 199.

² Id. *ibid.*, p. 199.

³ Id. *ibid.* p. 202.

⁴ Cf. Lucília R. de Souza Machado, *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, p. 46-47.

⁵ Veja em Olga Teixeira Damis, *Didática: Suas Relações, Seus Pressupostos*. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (coord.) et alii. *Repensando a Didática*. Campinas, Papirus Editora, 1991, p. 17.

⁶ Id. *ibid.*, p. 18.

⁷ Cipriano Carlos Luckesi, *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Sendas Percorridas*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

⁸ Id. *ibid.*, p. 196.

⁹ Id. *ibid.*, p. 175.

¹⁰ Veja em Comenius, *Pampaedia*. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971, *passim*.

¹¹ Veja Cipriano C. Luckesi, *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Sendas Percorridas*, op. cit., p. 195 e 199.

¹² Veja nos capítulos III e V deste trabalho.

¹³ Cf. Moacir Gadotti, *A Educação Contra a Educação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 57.

¹⁴ Cf. Edgar Faure (coord.), *Aprender a Ser (Apprendre à Etre)*, trabalho coletivo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, Lisboa, Livraria Bertrand, 1977, p. 50, 101, 191, 194, 223, 224.

¹⁵ Vanilda, Paiva, Johann Amos Comenius (1592-1670): Primórdios da Pedagogia Política e da Democratização do Ensino. Artigo em: *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade Fe-

deral Fluminense, 10 (1 e 2), jan./jun. - jul/dez. 1983, p. 23-33.

¹⁶ Id. *ibid.*, p. 24.

¹⁷ Id. *ibid.*, p. 30.

¹⁸ Wojciech Andrzej Kulesza, *A Educação Científica Comeniana*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1991.

¹⁹ Wojciech Andrzej Kulesza, *Comenius: A Persistência da Utopia em Educação*, Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

²⁰ João Luiz Gasparin, *Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

²¹ Sérgio Carlos Covello, *Cronologia de Comenius*, São Paulo, Ed. SEJAC, 1976.

----- *Comenius, o Patriarca de Uma Nova Era*. São Paulo, SEJAC, 1978.

----- *Comenius: a Construção da Pedagogia*, São Paulo, SEJAC, 1992.

²² Veja em Sérgio C. Covello, *Comenius: a Construção da Pedagogia*, op. cit., p. 26 e 95.

²³ Id. *ibid.*, p. 94.

²⁴ Cf. João Luiz Gasparin, *Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos Totalmente*, op. cit., p. 10.

²⁵ Id. *ibid.*, p. 276-277.

²⁶ Id. *ibid.*, p. 288-289.

²⁷ Cf. Wojciech Kulesza, *Comenius: A Persistência da Utopia em Educação*, op. cit., p. 201.

²⁸ Id. *ibid.*, p. 202.

²⁹ Id. *ibid.*, p. 159.

³⁰ Id. *ibid.*, p. 185.

³¹ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, São Paulo, Cortez/ANDE, 1990.

³² Veja em Wojciech Kulesza, *Comenius: a Persistência da Utopia em Educação*, p. 180:

Quer dizer, o sistema legítima na esfera educacional tudo o que existe atualmente na sociedade relativo a esta matéria. E, portanto, uma adaptação ao *status quo*, procurando satisfazer gregos e troianos, como se pode ver pela composição do Conselho Nacional de Educação, seu órgão normativo. Ao invés de imprimir diretrizes e bases ao sistema público de ensino, o projeto dilui "seu significado essencial" ao buscar uma solução de compromisso com outros agentes educacionais — leia-se ensino privado — presentes e atuantes na atual sociedade brasileira. Preso às injunções constitucionais e resultante de amplas negociações, obrigando seus proponentes, muitas vezes, a transigir para assegurar o consenso, é impossível localizar no Sistema Nacional de Educação o princípio norteador do projeto. Deste modo, ele não configura um esquema no qual possa operar um "processo seguro e excelente de instituir escolas", tal como Comenius propunha no subtítulo de sua *Didática Magna*.

³³ 43ª Reunião da SBPC, 14-19 de julho de 1991, Rio de Janeiro: *Comenius e a Alfabetização Científica* (Wojciech Kulesza, UFPB);

Teoria Educacional de Comenius: Uma Solução para os Problemas da Prática Escolar Atual? Maria de Lourdes Longhini

- Trevisani, UEM);
 XIV Reunião Anual da ANPED, 1-3 de setembro de 1991. São Paulo;
O Lugar do Ensino de Ciências na Pedagogia de Comenius (Wojciech Kulesza, UFPB);
 44ª Reunião da SBPC, 12-17 de julho de 1992, São Paulo: *O Método Sincrítico e a Questão do Paralelismo na Obra de J. A. Comenius* (Bohumila Araújo, UFBA).
 XV Reunião anual da ANPED, 13-17 de setembro de 1992. Caxambu, MG:
A Didática de Comênio Em Seu Momento Histórico (João Luiz Gasparin, UEM).
 45ª Reunião Anual da SBPC, 11-16 de julho de 1993. Recife: Centro de Educação, UFPE, 15/7/93, Sessão de Comunicação Coordenada:
Comenius e a Crise dos Paradigmas em Educação
 — *Comenius e a Teoria da Educação Brasileira* (W. Kulesza, UFPB).
 — *Onde está Comênio nos Livros de Didática?* (J. L. Gasparin, UEM).
 — *A Concepção da Pansofia na Obra de João Amos Comenius* (B. Araújo, UFBA).
 — *Comenius, um sábio "chinês"* (E. Barbosa, UFRN).
 XI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 9-12 de julho de 1993, Recife, Mestrado em Educação, UFPE/ANPED:
A Atualidade do Método Comeniano (Bohumila Araújo, UFBA)
³⁴ Veja em Wojciech Kulesza, *Comenius: A Persistência da Utopia em Educação*, op. cit., p. 185-193.
³⁵ *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069, de 13/7/90*. São Paulo, Cortez, 1991.
³⁶ Prêmio Internacional de Educação, concedido anualmente pela Organização dos Estados Americanos-OEA.
³⁷ Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, p. 78.
³⁸ Id. ibi., p. 79.
³⁹ Veja em Comenius, *Vybrané spisy Jana Amos Komenského*, Vol. IV, Seleção da *Consultatio Catholica (Pannuthesia)*, Praga, SBN, 1966, p. 497.
⁴⁰ Id. ibid., p. 500.
⁴¹ Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 80.
⁴² Cf. Comenius, *Didática Magna*, Rio de Janeiro, Organização Simões. Edições Mosaico, 1954, p. 38-39.
⁴³ Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 81.
⁴⁴ O folheto de quatro páginas, impresso em dezembro de 1992 pela sociedade Educacional João Amos Comenius-SEJAC, em São Paulo, registra com detalhes os principais acontecimentos ligados com as comemorações do 4º centenário de Comenius. Discursos, palestras, debates, exibição de filmes e vídeos, exposição sobre a vida e obra de J. A. Comenius (cedida pela Embaixada da ex-República Federativa Tcheco-Eslovaca), marcaram homenagens no Centro Cultural de Estudos Superiores *Aúthos Pagano* em São Paulo (promoção da SEJAC e da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo). Aos festejos comemorativos se juntaram também a Universidade São Judas Tadeu de São Paulo; Centro de Professorado Paulista; Escola Estadual João Amos Comenius, Vila Santa Catarina, também em São Paulo; Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério da Escola Estadual José Marcato do Diadema; Fundação Cultural Cassiano Ricardo de São José dos Campos; Encontro de Normalistas em Ribeirão Preto; Universidade do Sagrado Coração de Bauru; Universidade Rio dos Sinos de Porto Alegre; Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, Paraná; Colégio Estadual João Paulo II, de Mangaratiba, Rio de
- Janeiro; Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da UFBA e Academia Baiana de Educação; Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba; Centro Educacional Prof. Moreira de Sousa, Juazeiro do Norte, Ceará.

COMENIUS E A CRISE DOS PARADIGMAS EM EDUCAÇÃO

Wojciech Kulesza

Pode parecer estranho, à primeira vista, relacionar uma crise característica da modernidade com o pensamento de um educador do século XVII, aliás, ainda bastante desconhecido em nossos meios educacionais. Espero dar-lhes muitas razões no decorrer desta fala mas, a principal, é aquela que na verdade inspirou esta relação. É que esta crise nos foi trazida de fora para a educação. Foi a crise dos paradigmas em ciências humanas que transbordou para a educação dada a nossa — diria até regular — dependência teórica dessas ciências. Como esta dependência hoje se manifesta hegemonicamente pela influência das ciências sociais na teoria educacional, não é de se admirar que o barulho da derrocada do Leste europeu tenha ecoado nos meios educacionais. Ora, é exatamente a notável posição da educação no interior das ciências humanas do paradigma comeniano que o faz tão importante para pensarmos a crise atual.

Antes de tudo, Comenius é um clássico, ou seja, formulou questões para além de seu contexto, no tempo e no espaço, que todo aquele que se debruçar sobre o tema terá que enfrentar. Comenius criou muitos dos problemas que, infelizmente, ainda hoje enfrentamos em nossa educação. Como dizia outro clássico ao comentar a permanência de certas formas estéticas no decorrer dos tempos: “a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopéia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem ainda para nós, em certos aspectos, o valor de normas e de modelos inacessíveis”. Poderíamos dizer o mesmo acerca dos problemas que Comenius criou e cuja relação ele mesmo apresentou e que, ainda hoje, permanece válida em grande parte. No entanto, temos que ter presente a conclusão de Marx acerca do assunto: “o encanto que sua arte exerce sobre nós não está em contradição com o caráter primitivo da sociedade em que ela se desenvolveu. Pelo contrário, está indissolivelmente ligado ao fato de as condições sociais insuficientemente maduras em que esta arte nasceu, e somente sob as quais poderia nascer, não poderão retornar jamais”. Isto é, não podemos considerar simplesmente Comenius como um precursor da modernidade, mas ter sempre presente as limitações impostas pelas condi-

ções de sua época no desenvolvimento da educação que hoje queremos. A referência às palavras de Marx no seu ensaio *Para a Crítica da Economia Política* não é de nenhum modo casual: se ruíram os projetos sonhados em grande parte sob sua influência, permanecem ainda de forma aguda os problemas que ele apostou em nossa sociedade. É esse poder de teorização que também podemos encontrar em Comenius com a vantagem, bastante relevante para nossos dias, de que ele pensa a educação desde o início em sua relação com a sociedade, já que, para ele, tratava-se da “salvação do gênero humano” a motivação maior a ser perseguida pela educação.

Quero insistir na sua importância do ponto de vista teórico, pois do ponto de vista prático, as idéias de Comenius não lhe pertencem mais: elas estão aí presentes no que a chamada escola tradicional tem de melhor, ou então, no que os sistemas educacionais consideram seus axiomas básicos. Sem querer ou sem saber, os professores e educadores que questionam sua prática e a partir daí procuram reformular sua ação, na maior parte das vezes acabam seguindo os caminhos sistematizados ou abertos pelo grande mestre morávio no século XVII. Penso, embora não lhes possa dar neste momento nenhuma evidência concreta, que Paulo Freire é um grande e notável exemplo deste tipo de pessoas. Aliás, cumpre assinalar nesta ocasião e evidente paralelismo entre a vida e a obra desses eminentes educadores. O exílio comum, a relação estreita entre a teoria e a prática, o papel social da educação, enfim, uma série de semelhanças entre os dois estão aí a merecer um estudo comparativo. Também neste caso, creio que a visão da obra freireana com os óculos comenianos ajudará a compreender melhor o alcance e também as dificuldades das propostas do mestre pernambucano. Está aí um desafio para nossos pesquisadores em educação.

Assoberbados pela gravidade de nossos problemas educacionais, nem sempre temos tempo ou oportunidade para refletir sobre nossas ações e propostas no campo da educação. Por isso é que penso que um esforço teórico se impõe neste momento de crise dos paradigmas, quando, de certa maneira, encontramos tudo de pernas para o ar. E isso porque, como já assinalamos, tradicionalmente os educadores têm procurado

nas ciências humanas os instrumentos teóricos necessários para pensar sua prática educativa. Ora, Comenius escreveu num tempo em que não havia sido feita ainda a divisão entre os vários campos do conhecimento que encontramos hoje e que buscam hoje uma integração através da interdisciplinaridade. Para Comenius, como de resto para a maioria dos humanistas de seu tempo, o conhecimento está intimamente associada à vida social. Não tinha sentido para eles uma ciência que não tivesse como objetivos e motivação consequências benéficas para a vida dos homens. É esta perspectiva de totalidade que considero fundamental para teorizar o fenômeno educativo de nosso tempo.

A triade comeniana, *omnes, omnia, omnino* (todos, tudo, totalmente), com toda a força estrutural da língua latim, sintetiza o objeto da educação para Comenius e informa toda sua metodologia educacional. São construções gramaticais que tematizam o conceito de todo, de totalidade. E aqui não precisamos nos preocupar com o perigo do totalitarismo, concretamente posto no horizonte do marxismo. Diferentemente de Marx, Comenius assumia racionalmente a ideologia religiosa de seu tempo, aliás a mais progressista, verdadeira teologia da libertação do feudalismo alicerçado na nobreza e no clero. Para os protestantes, a questão do poder era um problema divino e não dos homens que detêm o poder. Paladino da tolerância religiosa numa época de acirrado conflito em torno da fé, o chamado Mestre da Paz exortava os homens a deixar para a Divina Providência resolver as querelas sobre as quais eles não tinham competência. O totalitarismo político só teria sentido se estivesse submetido à universalidade da fé. E é por isso que Comenius, ao contrário de Bacon, não dissociava a esfera religiosa da esfera social, ou mesmo natural. A “salvação de gênero humano” se dava, em última instância, em nível do divino, do espírito. Em termos políticos modernos, podemos atualizar o pensamento comeniano e dizer que não se trata de perseguir um Estado pairando acima dos homens e estranho a eles, mas de construir objetivamente este Estado a partir da subjetividade de cada um.

E é por isso que, voltando à formulação comeniana, que o *omnes* se traduz por uma educação para todos. Paratodos, como canta Chico Buarque. Não se trata porém do direito individual à educação como seria mais tarde advogado pelo liberalismo e que hoje é esgrimido por aqueles comprometidos com os interesses privatistas em nossa educação. Comenius estabelece o direito social ao conhecimento, direito de conhecer o mundo que, por sinal, tem sido negado à maioria da população. A democratização do ensino é uma consequência imediata da afirmação de Comenius de que o mundo é uma escola pra todo o gênero humano e, portanto, a não universalização da educação significa a privação deste mundo para grande parte da humanidade, fazendo assim com que ele seja o mundo de alguns poucos. Foi Vanilda Paiva quem primeiro acentuou entre nós, no início da década de 80, este caráter político da pedagogia de Comenius. Não é necessário recorrer ao iluminismo, mesmo a aquele nuançado pela teoria crítica, para perceber a reacionalidade com que as relações de poder se estabelecem na educação. Todo o discurso da dominação se torna supér-

fluo frente a premissa comeniana de que a educação é uma condição de humanidade e que, por isso, é absolutamente essencial que ela se estenda a todos. Basta isso para identificar os entraves a uma educação genuinamente popular. Se algo, ou alguém, me impede de realizar minha humanidade e, por conseguinte, me considera como qualquer outra coisa, nunca como ser humano, logo se adivinha a razão. A negação do direito à educação rapidamente se transforma na própria negação da vida que o neofascismo hoje exercita pelo mundo afora. Que o digam os miseráveis, os negros, os homossexuais, ou meninos de rua deste país.

A segunda prescrição de Comenius, a referente a *omnia*, significa que devemos ensinar tudo. Isso porque, segundo ele, tudo que há no mundo pode ser conhecido pelos sentidos, pela razão, pela fé. Combatendo a hierarquia medieval, Comenius investe contra a especialização do saber ostentado pelas castas sociais. Ele quer apagar a distinção entre o saber erudito e o saber popular. No próprio campo da ciência natural que então se constituía, ele adverte os cientistas, em mensagem dirigida aos membros da recém-fundada Royal Society londrina, sobre os perigos da dissociação entre ciência e vida, entre saber e fazer, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Hoje, com os avanços da ciência e com sua importância crescente na definição dos desníveis entre as nações, esta dicotomia é real e é por isso que a prescrição comeniana é ainda mais urgente. *Omnia*, significa sobretudo o ensino das ciências que então se gestavam para impedir assim a proliferação de torres de marfim onde o conhecimento fica aprisionado.

Ensinar tudo que há no mundo, tanto natural como artificial, significa mais uma vez conhecer o mundo marcado cada vez mais profundamente pela ciência e pela tecnologia. E isto significa, nada mais nada menos, do que uma educação para a cidadania plena no mundo moderno. Neste, as diferenças gritantes entre as condições de vida dos homens convivem com um conhecimento limitado aos ditames da produção, regida pelas ciências naturais, e com o conhecimento controlado da organização social, regulado pelas ciências humanas. Comenius desejava evitar que isto acontecesse através de uma educação que desvelasse o significado das ações do homem no mundo. Embora sua concepção de trabalho fosse muito mais aparentada com a noção de atividade — e atividade penosa, aquela lembrada na Bíblia quando fala em ganhar o pão com o suor do rosto — do que com a idéia burguesa do trabalho como criador de riqueza, é possível uma aproximação com a idéia de trabalho como princípio educativo através da importância atribuída por Comenius ao ensino das artes, isto é, da formação dos artesãos. Sim, pois é com Comenius que não só as coisas naturais, mas também as artificiais, ou seja, produzidas pelos homens, começam a ter lugar como objeto de conhecimento e ganham seu lugar no currículo escolar. Acontece que a transformação da natureza, na verdade a colocação da ciência como força produtiva que se iniciava nos tempos de Comenius, só tem sentido para o “Galileu da Pedagogia” se implicar também na transformação do homem. É esta imbricação entre o homem e o mundo que o rodeia que a prescrição pedagógica de Comenius pretende abarcar. E ensinar tudo sig-

nifica essencialmente saber lidar com esta imbricação. Talvez esteja aí uma das razões pelas quais Comenius tenha sido silenciado pela sociedade burguesa que o sucedeu. A estreita vinculação entre formação geral e formação técnica preconizada por Comenius não poderia ter lugar numa sociedade caracterizada pela distinção entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Novamente, o caráter social do conhecimento surge com toda força na formulação comeniana. Tudo significa para Comenius a negação da alienação do homem moderno e a possibilidade de comunicação significativa entre todos. Vê-se, assim, como a teorização de Comenius já traz no seu interior a socialização do saber perseguida pela educação popular.

Para completar a tríade, Comenius coloca uma exigência adverbial em seu projeto educativo: ensinar tudo a todos *omnino*, isto é, totalmente. Esta é uma prescrição que diz respeito sobretudo aos professores. Pioneiro na postulação da necessidade de uma formação adequada dos professores (e também de uma remuneração digna para eles), Comenius vai atribuindo cada vez mais importância a esta questão ao longo de suas obras. Uma formação apropriada dos professores passa a ser justamente a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma Didática Magna e, conseqüentemente, um requisito básico para que possa se realizar uma aprendizagem fácil, rápida, sólida e segura. E ainda, ele enfatizará na Pampédia, com prazer. Só assim se poderá atingir na aprendizagem a omnilateralidade (este também é outro termo utilizado por ele para designar uma educação completa), isto é, a apreensão do objeto de estudo como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, a metodologia de ensino apregoada por Comenius é a conseqüência imediata de sua epistemologia. O caminho do cientista é refeito pelo professor em sentido inverso, exatamente para que o aluno possa acompanhar o percurso do conhecimento realizado por outrem. O professor parte dos resultados alcançados pela ciência para que, de maneira retrospectiva, o aluno possa acompanhar sua gênese, passando pelos mesmos estágios de conhecimento. Dessa forma, vê-se que não há para Comenius dicotomia entre forma e conteúdo do ensino.

Fundamental para pôr em ação o *omnes, omnia, omnino* comeniano é o movimento que ele denomina de síncri-se. Momento do processo de conhecimento que subsumo tanto a análise como a síntese, a síncri-se engloba os procedimentos dos métodos indutivo e dedutivo, isto é, a síncri-se exibe todas as características do método científico. Retomando um exemplo do próprio Comenius, fascinado ele também como os sábios de sua época com o mecanismo, tomemos um relógio. A análise consiste na desmontagem do relógio em suas partes constitutivas e no exame de cada uma dessas peças. Estaremos realizando um movimento de síntese ao montarmos o relógio. Desta maneira, aprendemos dedutivamente os princípios de funcionamento do relógio e podemos, através de um processo de indução conceber outros relógios mecânicos. Estamos agora preparados para realizar o movimento de síncri-se, isto é, o que é que exatamente o relógio marca, donde extraímos o conceito de tempo, o como é possível marcar o tempo de

outra forma, conhecida ou desconhecida. Comparamos então — este é o sentido etimológico da palavra síncri-se — o relógio mecânico com outros tipos de relógio, por exemplo, o relógio de sol, abrindo assim a possibilidade de conceber outras maneiras de medir o tempo.

A extrema importância conferida por Comenius às intenções que revolucionaram sua época, o relógio e a tipografia, mostram que ele também estava sujeito ao encantamento provocado pela mecânica no século XVII, como assinalou João Luiz Gasparin no seu trabalho intitulado *A Didática de Comênio em seu Momento Histórico*, apresentado na Reunião Anual da Anped, em 1992. Ao contrário, porém, de Descartes, ele não perfaz uma radical distinção entre matéria e espírito, corpo e mente, pois em ambos Comenius identifica o mesmo movimento em direção ao devir. Como ele afirma no seu *Esboço de Uma Escola Pansófica*, “nosso espírito é uma espécie de máquina automática que possui seu próprio movimento”, projetando dessa maneira o mundo exterior no mundo interior do homem. É novamente a síncri-se em ação. Tomando a esquematização feita por Octavio Ianni sobre a relação sujeito-objeto de conhecimento, em seu texto *A Crise dos Paradigmas na Sociologia*, vemos que Comenius concebe em sua obra muito mais uma relação de reciprocidade do que uma relação de cumplicidade à maneira da Fenomenologia, ou de exterioridade à maneira do Positivismo, entre sujeito e objeto. Neste momento, em substituição e não em oposição à pedagogia histórico-crítica que tenho tomado como contraponto desta exposição, ousou propor uma pedagogia sincrítica como referencial teórico para pensar nossa prática educativa. Novamente, a fragmentação do conhecimento que exigiu a conexão entre a crítica e a história está totalmente dirimida na formulação comeniana.

Para finalizar, não poderia encerrar esta exposição sem uma referência a um paradigma emergente, o Construtivismo, e sua relação com a pedagogia comeniana. Os chamados conceitos intuitivos, espontâneos ou alternativos — na verdade, conceitos errados, como revela a expressão inglesa *misconceptions* —, tão ao gosto dos partidários da construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, aparecem naturalmente e sem nenhuma conotação pejorativa na visão comeniana de educação. Afinal, para Comenius, toda a vida do homem é uma escola, da concepção até a morte. Na verdade, apesar de Piaget, ao elaborar a introdução a uma coletânea de textos publicada pela UNESCO para comemorar em 1957 os 300 anos do aparecimento da *Opera Didactica Omnia*, ter surpreendido com a notável antecipação de suas idéias por parte de Comenius, devemos considerá-lo propriamente como um construtivista pós-piagetiano. E isso por uma razão muito simples: o aspecto primordialmente social de sua epistemologia o impediria certamente de subscrever um idealismo biológico ou psicológico a estruturar o processo de aprendizagem.

Em conclusão, gostaria de citar um trecho da dissertação de Mestrado em Educação da comenióloga Bohumila de Araújo da Universidade Federal da Bahia:

No momento da crise econômica e financeira do fim do século XX, marcada também pela perda da identidade e pela decadência do humanismo, ressurgimento de preconceitos raciais e religiosos, violências e ódios, o pensamento comeniano revive a importância e a força dos valores humanísticos da harmonia, tolerância e respeito pelo Outro. □

A ESCOLA SEM PAREDES

Remy de Souza

EDUCAÇÃO E CULTURA são os dois lados da mesma moeda: uma não vai sem a outra.

Educação não se confunde com alfabetização: esta é uma técnica (há povos ágrafos que nem por isso são incultos) e aquela é um processo que começa antes do nascimento, pela educação dos pais, e leva a vida toda. Educação é transmissão da cultura.

Construir escolas é dar só a casca do ovo educativo: falta o essencial que é o educador, o livro e sobretudo o ambiente em que o espírito da criança se desenvolve. Hoje em dia, com a explosão demográfica — diminuição da mortalidade infantil, aumento da expectativa de vida e a educação para a terceira idade (reciclagem) —, a escola se torna cada vez mais obsoleta e defasada diante do aceleramento da vida moderna. A criança de hoje assiste a uma média de 4 horas diárias de televisão. Agora, a imagem nos chega em casa antes do jornal.

Por que, então, os educadores não a tomam de assalto?

Isso não implica em mudar a televisão e o rádio — um absurdo inútil — mas em elevar o nível de suas mensagens e programas.

Não há maus alunos diante de uma aula de geografia no vídeo! Se uma boa equipe interdisciplinar de educadores for postada nos bastidores dos audiovisuais, teremos a necessária revolução sem sangue que a educação necessita para alcançar sempre um maior público de todas as idades — o que é a educação permanente.

Assim sendo, cumpre tratar do miolo e não só da casca educacional.

Medidas práticas: paulatinamente, através das estações do Estado — TVE, rádio, etc. — dos jornais e de todos os meios de comunicação disponíveis, destilar mensagens educacionais, nem que sejam inicialmente subliminares como nos comerciais, a fim de ser alcançada toda a população, invertendo-se a velha fórmula: você não vai mais precisar ir à escola, a escola é que irá até você onde você estiver.

Não esqueçamos que a imprensa foi uma autêntica revolução em relação à oralidade e ao manuscrito. Pedagogicamente, estamos no limiar de uma nova era.

Vamos nos adaptar a ela.

As escolas tradicionais não têm que ser abandonadas, apenas servirão de núcleos para a socialização do educando: esporte, teatro, música, biblioteca, orientação vocacional (SOE), palestras, etc.

Quanto à cultura propriamente dita, há dois aspectos a considerar:

- 1) a identificação e preservação do nosso patrimônio histórico, artístico e paisagístico, já que um povo sem memória não existe.
- 2) a disseminação da cultura através de circuitos permanentes, no interior, de exposições, concertos, filmes, peças, conferências e debates a fim de abeberar o povo por igual nas fontes da cultura, acabando assim com os “privilégios geográficos” que sabem das coisas por morarem nos grandes centros, além de despertar vocações que abortariam sem estes estímulos e incentivos. Em suma, temos de preparar o povo para os grandes desafios do século XXI atualizando-o permanentemente com o progresso das letras, ciências e artes.

Elenco de Medidas Práticas

- 1) Organizar uma moderada campanha de *out-doors* educativos.
- 2) Reativar a página e o suplemento culturais do Diário Oficial, inexplicavelmente supressos pelos últimos governos estaduais.
- 3) Incentivar cursos livres de reciclagem para a terceira idade.
- 4) Reincentivar o Projeto Rondon que tantos benefícios trouxe aos universitários e ao povo do interior.
- 5) Implantar um circuito permanente de caravanas culturais para todo o interior visando atualizar o povo em matéria de ciências, letras e artes. □

O ELOGIO DE ALAOR COUTINHO

Edivaldo M. Boaventura

As academias desenvolvem a convivência intelectual onde se plange o episódio e se entoa o epílogo. Enquanto o epílogo assinala a viagem definitiva, o epílogo canta a vitória de uma vida plena de realizações, como foi a do professor Roisle Alaor Metzker Coutinho, nascido a 22 de maio de 1928 e falecido em 25 de abril de 1993.

A Academia Baiana de Educação o recebeu para a cadeira número 16, patrocinada pelo doutor Diógenes Vinhaes, como Alaor, médico e educador. Ao recepcioná-lo, os confrades de Educação o elegeram unanimemente, consagrando a sua obra de educador à frente da Secretaria da Educação e Cultura, no governo Lomanto Júnior.

A cadeira 16 é marcada pedagogicamente pelos médicos-educadores. Médicos-educadores que formam uma verdadeira cadeia, uma espécie de escola, no sentido de sucessão de mestre a aluno.

O nosso confrade Alaor Coutinho, pela sua formação farmacêutica e médica voltada para os problemas educacionais, se engasta nesta tradição. Tradição de médicos prestantes que começa com Abílio César Borges, depois Barão de Macaúbas, João José Barbosa de Oliveira, Sátiro Dias, Carneiro Ribeiro, Afrânio Peixoto, Clementino Fraga, Edgard Santos, Alfredo Magalhães, Luiz Rogério de Souza, Alexandre Leal Costa. Relação meramente exemplificativa e não taxativa.

Pois bem, na trajetória educacional *time sequence*, partiremos cronologicamente da atividade de professor até a de aconselhamento, enfatizando a liderança do dirigente da educação baiana.

NO PRINCÍPIO, ERA O PROFESSOR DE QUÍMICA.

A Academia Baiana de Educação congrega os que se dedicam ao ensino e se destacam pela liderança. O ato de ensinar é fundante. É a raiz da árvore das habilitações educacionais que se esgalham em administração, se a tendência é organizar, dirigir e tomar decisões, em supervisão, se a inclinação é coorde-

Palestra na Academia Baiana de Educação, em 15 junho de 1993.

nar o currículo e a atividade dos professores, em orientação, se chamado é para aconselhar. Para mestre Anísio Teixeira, a carreira de educar compreenderá, na base, o professor de sala de aula e acrescenta: "O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações, em que se divide seu mister de educar".

O nosso Alaor inicia a sua caminhada pela sala de aula como professor de Química, no Colégio Central da Bahia, e de Farmácia Química, na Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia. Aliás, como seu pai Elsiar Coutinho, e seu irmão, Elsimar Coutinho, Alaor formou-se primeiro em Farmácia e depois em Medicina. A vivência da sala de aula o conduziu para os problemas políticos e administrativos da educação, como também para o aconselhamento.

O ESTÁGIO NA FRANÇA

Um passo importante do professor de Química foi o estágio no serviço do professor Boissier, em Psicofarmacologia, na França. Dessa especialização, voltaria ao Brasil com o título de assistente da Universidade de Paris.

Seguia, dessa maneira, o caminho de seus dois irmãos, talentosos professores universitários como ele — Riolan e Elsimar, que estudaram na França.

É provável que Alaor tivesse ido bem adiante na senda da Psicofarmacologia, se não tivesse sido chamado para os encargos educacionais. Elsimar Coutinho, no belo artigo sobre o querido e saudoso irmão, deixa entrever essa situação. A preocupação com os problemas macroeducacionais o empolgava.

A nossa aproximação maior aconteceu quando estudávamos, na Universidade de Paris, no ano acadêmico de 1964 a 1965. É essa experiência no estrangeiro que me fornece a credibilidade necessária para proferir este depoimento. Maria Elisa e Alaor foram os nossos companheiros mais próximos daquela estada parisiense. Pudemos desenvolver uma sólida amizade na ajuda mútua e na compreensão. Amizade que foi coroada pelo parentesco espiritual com o batizado de minha filha primogênita, Lídia, nascida com a assistência carinhosa do casal

amigo. A amizade criada no exterior se prolongou por toda a vida, graças a Deus. Bendigo o encontro com Alaor e Maria Elisa, amigos queridos e compadres.

Foi em casa dos pais de Maria Elisa, Beatriz e Gabino Kruschewsky, que conheci Alaor, lá pelos meados dos anos cinquenta. Como colega de turma do seu cunhado, meu particular e muito querido amigo Gabino Kruschewsky, muito frequentei aquele lar amigo e acolhedor.

Alguns momentos vividos juntos dão uma idéia do comportamento positivo do querido casal. Lembro-me perfeitamente do dia da chegada, em outubro de 1964, em pleno outono europeu. Depois de longa viagem, interrompida em Recife e Lisboa com a greve da Panair, aterrissamos em Orly, com todas as reservas e esperas esgotadas. Alojamo-nos no Hotel du Levant. Era a primeira vez que enfrentávamos o estrangeiro. Telefonamos, então, para o Hotel Trianon, onde estavam hospedados Maria Elisa e Alaor. À noitinha, eis que surge o casal amigo na recepção do nosso hotel. Alaor nos levou a jantar no Polidor, pequeno restaurante da Rua Monsieur Le Prince, onde já era bastante conhecido. A partir daquela noite, fria e outonal, sempre estivemos juntos. Atravessamos o túnel, branco e cinzento do inverno, a volta verdejante da primavera, a ansiosa chegada do verão e, no outono seguinte, regressamos ao Brasil.

Recordo aqueles tempos felizes em companhia dos amigos, verdadeiros irmãos. Em casa, Alaor não fazia questão de nada. Lia, estudava, assistia à televisão e discutíamos. No nosso apartamento da Rua Claude Bernard, bem defronte da Rua d'Ulm, rua onde se encontra a École Normale Supérieure, tendo por fundo o Patheón, a convivência com Maria Elisa e Alaor era fácil e agradável. Perfeita.

Por volta do segundo semestre de 1965, uma notícia inusitada chegou da Bahia. O nosso confrade João Eurico Matta, então chefe da Casa Civil de Lomanto Júnior, expede um cabograma, em nome do governador, convocando Alaor para o Departamento Estadual de Educação e Cultura. Recebi a mensagem e aguardei a chegada de Alaor e Maria Elisa, que estavam na Itália. A convocação do governador amigo apressou o estágio. Em setembro, regressaram ao Brasil. A Secretaria de Educação o aguardava.

A LIDERANÇA DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

A etapa seguinte na escalada de Alaor foi a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia.

Como principal agente da política educacional, de outubro de 1965 a abril de 1967, o seu desempenho irá acontecer no quadro da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e sua principal manifestação, na Bahia, a Lei Orgânica do Ensino, precisamente Lei número 1962-A, de 20 de setembro de 1963. Por essa lei, três direções lideravam administrativamente a educação: o Conselho, o diretor do Departamento Estadual de Educação e Cultura e o secretário. Todos três funcionando ao mesmo tempo! Destaquemos os três cargos para percebermos o desempenho extraordinário do nosso Alaor.

Quanto ao Conselho, a lei incorporou as idéias de Anísio

Teixeira, apresentadas à Assembleia Legislativa da Bahia, em 1947. A lei foi promulgada em 1963 e a Constituição baiana de 1947 ainda se encontrava em pleno vigor mas a situação educacional era inteiramente outra. Tanto os legisladores como o Executivo tiveram de respeitar os dispositivos constitucionais que regulavam boa parte do poderoso Conselho. O Colegiado era uma agência não somente poderosa, mas autônoma, que legislava com funções de controlar os serviços educacionais e culturais da Bahia.

Conselho e diretor do Departamento eram os elementos de maior peso nas decisões. O diretor era o encarregado administrativo, com funções de implementar as decisões do Conselho. Escolhido pelo governador, de uma lista de três pessoas, selecionadas pelo Conselho, servindo durante quatro anos com possibilidade de dois mandatos. Ao diretor cabiam as iniciativas dos projetos, programas e estudos, dentro da estrutura legal do Conselho.

A terceira figura, o secretário, presidia as reuniões do Conselho e supervisionava a educação do Estado. Não lhe era permitido interferir na esfera administrativa da educação. Esperava-se que desempenhasse um papel de ligação entre essa agência educacional autônoma e o governo. Na realidade, a figura do diretor era o de "superintendente de escolas na organização norte-americana", transplantada para a educação baiana.

Aprovada a Lei Orgânica, o governador Lomanto Júnior nomeou os membros do Conselho, cujas indicações foram acatadas pela Assembleia, em junho de 1964. Para tanto, os candidatos expressaram os seus pontos de vista sobre educação, com exceção de Alaor que já estava na Europa. Em janeiro de 1965, foi preparada a lista para diretor. O primeiro diretor do Departamento Estadual de Educação foi Paulo Américo de Oliveira que para tanto deixou o cargo de secretário da Educação. Permaneceu, no posto, por pouco tempo, pois veio a falecer em julho de 1965. É justamente quando recebemos, em Paris, a chamada do governador, através de João Eurico da Matta, para que Alaor assumisse o cargo de diretor. Recordemos que Alaor já era conselheiro de Educação. Nomeado diretor do Departamento, fica nessa posição até fevereiro de 1966, quando se licencia para ocupar o cargo de secretário de Educação e Cultura e nomeia David Mendes Pereira para, interinamente, como suplente, dirigir o Departamento.

Sabia Alaor que o cargo de prestígio, dentro da tradição política brasileira, era o de secretário da Educação. Cargo com posição bem definida junto ao governador, que no caso era seu amigo e do qual gozava de total confiança. Lomanto Júnior sempre foi um dos maiores amigos de Alaor.

Realmente, estudei essa complexa organização, política e administrativa, da educação baiana para minha Tese de Doutorado e cheguei à conclusão de que esse esquema só funcionou com Alaor, graças às condições de habilidade e inteligência aliadas à intimidade e confiança que tinha junto ao governador. A felicidade do governo Lomanto Júnior e da Bahia foi ter contado com um homem da formação e da personalidade de Alaor Coutinho.

Somente o seu talento harmonioso pôde conciliar um orga-

nismo concebido com três conflitantes comandos. Considero essa sua habilidade para contornar as dificuldades legais de fundamental importância na sua atuação à frente da Secretaria.

Como secretário, prestigiado e apreciado, foi até 7 de abril de 1967 e realizou uma magnífica gestão. Deve-se a Alaor, dentre muitas outras realizações, a criação do Fundo de Cultura, a inauguração de fato do Teatro Castro Alves, com a presença do presidente da República, o prédio da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, a I Bienal de Artes Plásticas e a construção de inúmeras escolas.

As possibilidades financeiras eram bem outras e soube bem aproveitá-las. O Plano Nacional de Educação, praticamente elaborado por Anísio Teixeira, no Conselho Federal, descentralizava um pouco o ensino. Os recursos da Lei Carlos Pasquale, como se chamou a lei do Salário Educação, começavam a chegar aos Estados. A participação da Bahia nos *royalties* da Petrobrás beneficiava a Educação e Cultura. Em síntese, dispunha a Secretaria da Educação de bem mais recursos. Alaor não media esforços em constantes viagens tanto ao Rio de Janeiro como a Brasília para a sua liberação. Quando terminou o governo Lomanto Júnior, Alaor não somente deixou o cargo de secretário como também o de diretor do Departamento, voltando às suas funções docentes.

As duas vezes que estive à frente da Secretaria de Educação e Cultura pude ter em Alaor um amigo sincero, colaborador e altamente preocupado com o meu desempenho. Com as dificuldades políticas quando assumi o cargo pela primeira vez, em fevereiro de 1970, posso confessar que a sua ajuda foi fundamental. Ajuda silenciosa e desinteressada, fraterna.

No quadro sociocultural da nossa Secretaria de Educação e Cultura, antes Educação e Saúde, se encaixa perfeitamente o perfil intelectual de Alaor Coutinho. Como médico-educador, tem excelentes companhias nos antecessores dedicados à educação vindos da área médica. A começar pelo primeiro titular, Antônio Luiz Cavalcanti de Barros Barreto, seguido de Aristides Novis, Heitor Prager Fróes, Antônio Simões, Murilo Soares da Cunha, Paulo Américo de Oliveira, Eduardo Bizarria Mamede e, mais recentemente, Carlos Correa de Menezes Santana.

ACONSELHAMENTO EM DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Sucessivamente à atividade de secretário da Educação, o momento maior de sua vida de educador, Alaor desenvolveu intensas atividades na área das relações humanas, como aconselhamento psicológico e como psiquiatra.

Acompanhei relativamente pouco o conjunto dessas funções. Com João Eurico Matta, de 1970 a 1984, realizou inúmeros laboratórios de desenvolvimento de habilidades gerenciais de executivos públicos e empresariais. A memória dessas atividades consta do brilhante e bem documentado artigo "O amigo Alaor Coutinho, educador exemplar", publicado em *A Tarde*, de 25 de maio de 1993.

O meu retorno à Secretaria de Educação e Cultura, no governo João Durval Carneiro, em 1983, coincidiu com os seus problemas de saúde. Logo depois de restabelecido, convidei-

o para trabalhar comigo. A Secretaria estava em plena mudança com um ousado programa de informática e precisava de um profissional como Alaor na área do desenvolvimento organizacional. Ele se entrosou magnificamente com os técnicos do Proadin, em especial com Pedro Humberto Barreto. Alaor voltou a fazer os seus seminários, realizava entrevistas, aconselhando, conforme o seu estilo, sem alarde e com eficiência. Acompanhou os projetos de criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Plano Estadual de Educação e Cultura de 1984-1987, Televisão Educativa, educação rural, implantação de novas unidades de ensino superior e reciclagem de dirigentes. A sua ação tanto se fazia presente na organização direta, como nas descentralizadas, particularmente na Fundação Cultural do Estado da Bahia, dirigida por Olívia e Myriam Barradas.

A sua presença no serviço público estadual era sempre motivo de contentamento pela maneira simples, carinhosa, atenciosa e cativante com que tratava os servidores. Tratava bem a todos, sobretudo os funcionários mais humildes.

Estava, assim, servindo à Secretaria e suas subsidiárias, quando assumiu o Senado Federal, como suplente do senador Lomanto Júnior, no segundo semestre de 1986. Visitei-o, em Brasília, e fiquei feliz ao constatar como estava contente e satisfeito. Nessa função, muito foi ajudado por Pedro Humberto Barreto.

UMA PERSONALIDADE COMUNICATIVA

No final dessa cronologia, uma palavra sobre sua comunicante personalidade. Em Alaor, ressaltava uma personalidade altamente comunicativa. Possuía uma organização dinâmica, segura, ajustada, entusiasmada com o que realizava e a quem aconselhava. Tenho para mim que a sua personalidade ultrapassava de muito os papéis que desempenhava. A sua personalidade engolfava as expectativas de desempenho. Era muito interessante observar nele as *need-dispositions* em confronto interpessoal com os *role expectations*.

Inteligente, simples de contacto, descontraído, bom ouvinte, escutava com empatia e com os olhos vivos acompanhava as reações do relator. Sabia ouvir e gostava de falar.

Possuía uma verdadeira placenta mental, que assentava os problemas de todo mundo. Gostava de aconselhar e de sugerir, furtando-se sempre a escrever e a aparecer.

Dotado de talento verbal, tinha predileção para o contacto pessoal. Facilmente entabulava relações e sabia, sem maiores esforços, conservá-las e alimentá-las. Onde estivesse dominava a cena, seja no auditório, na sala de aula, na sala de reunião ou em simples ambiente informal.

O bom humor era o seu forte. O lado positivo das coisas era o seu partido. Assim, dentre as frases recolhidas por sua mulher, essa admirável Maria Elisa, repito: "Os problemas nesta vida se resolvem com amor ou com humor".

Uma particularidade de sua personalidade era disfarçar o que lhe parecia ruim, doentio ou nefasto. Procurava sempre transmitir uma boa impressão de si e das pessoas. Quando regressou de São Paulo, logo depois de operado, fui visitá-lo e encontrei um Alaor fagueiro, lépido, brincalhão, contando ca-

sos e histórias.

Com o talento que Deus lhe deu, preferia sempre o ambiente familiar e os amigos a qualquer outra distração. Era um homem domesticamente caseiro. Na intimidade, conversava relaxadamente até chegar ao clímax, quando se animava com o que ouvia e com o que falava. Às vezes, extrapolava em algumas previsões. Tudo nele se manifestava com total espontaneidade. Padre José Gilberto Luna, em recente depoimento, confessa: "Um homem profundamente afetivo, preso por laços de intenso amor a Maria Elisa, Katiana, Bia e Analise, a seus genros e netos e a todos os seus familiares".

Meus caros confrades, prezada Maria Elisa, filhas, parentes e amigos.

Destaquei alguns aspectos da contribuição de Alaor Coutinho à educação e ao entendimento humano pelo aconselhamento e pela ajuda às pessoas.

Como educador, começou professor secundário e universitário, chegou a secretário da Educação e Cultura, somando experiências para orientar e aconselhar. Cada vez mais se habilitava para a difícil tarefa de compreensão humana, para os ajustes, em um mundo tão problemático, conflitante e dividido.

Alaor tinha o talento de desfazer conflitos e de restabelecer a paz nas pessoas que o procuravam. Conversar com ele já era uma solução.

A sua personalidade ultrapassava qualquer posição que ocupasse. Sabia espontaneamente se comunicar e cativar.

Como amigo, posso depor com absoluto conhecimento, arriscava-se por aqueles que eram de sua estima. E eram muitos. Solange e eu somos desses privilegiados com a sua amizade e de Maria Elisa.

Com as limitações de saúde, consagrou-se cada vez mais à família. À sua casa, ao seu canto, filhas, genros e netos, amigos e livros, eram o seu culto maior.

O meu epílogo pela vitória de sua vida é repetir com a Bíblia:

Bem-aventurados os mansos, porque possuirá a terra.

Bem-aventurados os pacíficos, porque serão chamados filhos de Deus!

E com ele nesta frase: "Quando se morre a alma da gente vai morar no coração de quem a gente quer bem".

Gratos a todos pela atenção. A palavra está livre para outros depoimentos. ☐

O AMIGO ALAOR COUTINHO, EDUCADOR EXEMPLAR

João Eurico Matta*

De antemão, rendo logo homenagem póstuma, nesta saudade de 30º dia, ao sábio *senso de humor* que foi um dos traços mais sutis da cativante personalidade de Alaor Coutinho. E o faço declarando que, sete anos mais moço, só não fui seu aluno de Química no Colégio Central, em 1952, porque minha turma de curso Clássico a caminho do vestibular de Direito e Ciências Sociais — naquele Pavilhão Rio Branco onde era meu fraterno colega seu cunhado Gabino Kruschewsky — não precisava de frequentar o laboratório: bastavam-nos as aulas teóricas do saltitante e saudoso professor Albino Silva. Pois, de 1970 a 1984, nos 105 laboratórios de desenvolvimento de executivos públicos e empresariais em que trabalhamos juntos, co-pilotando perto de quatro mil horas-seminário, de norte a sul, leste a oeste deste imenso Brasil, ouvi Alaor acrescentar, aos requisitos de saúde mental enunciados pela Organização Mundial de Saúde, o de se ter *senso de humor*. O talento didático de suas preleções se enriquecia pela graça do exímio contador de casos e anedotas.

Aquele bondoso, terapêutico humor esteve presente até quando, no meio de uma fria manhã de Mauá, Grande São Paulo, na segunda-feira, 8 de agosto de 1983, diante de 14 executivos da petroquímica Oxileno, ele, médico, sentiu o infarto e, com estóico autocontrole e espartano profissionalismo, respondeu ao meu toque em sua testa (“Vocês está suando frio e muito pálido!”) dizendo “Não é nada grave, Matta, senão um distúrbio gástrico de refeição apressada. Continue os trabalhos, vou à farmácia da enfermaria da fábrica e volto já”. Uma hora depois era atendido no hospital de onde seria transferido para o Incor, para no dia seguinte ser operado pelo Dr. Adib Jatene.

Educador de escol, foi com aquele mesmo *esprit*, aquele *wit* que pilheriou comigo, numa tarde primaveril de 1990, no seu apartamento em frente ao mar de Ondina, quando lhe comuniquei que Hermano Gouveia Neto e os Acadêmicos de

Educação baianos o tínhamos eleito, unanimemente, para a cadeira (nunca antes preenchida) cujo patrono *post mortem* era o médico e educador Diógenes Vinhaes, famoso professor no eixo Ilhéus-Itabuna (célebre, também, nos anos 30, como líder do Integralismo naquela região cacauzeira). “Não sei quem foi”, disse-me, sorrindo, “e vou logo lhe pedindo os dados dos seus arquivos, para o elogio do meu patrono no discurso!”. Com igual humor, lhe respondi que Dr. Vinhaes publicou artigos sérios em vários números da revista cultural baiana *América*, de 1939 a 1942, editada pelos irmãos Pitanguêira e em cujo número 3, 1939, apareceram publicados cinco poemas *haikais* de autoria do farmacêutico, médico e professor — como o seriam dois de seus filhos — Elsiur Coutinho (esse venerando mestre nonagenário deste ano). Acabo de ver e ouvir, em fita *video* de abril de 1992, gravada pelo Cetead (Centro Educacional de Tecnologia em Administração, entidade vinculada à Escola de Administração da UFBA), a palestra de abertura do curso de extensão em Desenvolvimento Gerencial para executivos da Ceman — Camaçari, feita por Alaor na difícil fase recente de sua saúde, após a cirurgia para marca-passo, de 1988: mesmo fisicamente frágil, mas mentalmente lúcido, lá está, intermitentemente, no fluxo de cultura e talento de sua fala, o mesmo *sense of humor* a que presto homenagem neste *aide-memoire*.

Muitos caminhos comuns de terra e ar (e águas fluviais da Amazônia) trilhamos, e até fomos, juntos, suplentes do senador Lomanto Júnior. Em 54, ingressei no magistério secundário do estado, onde ele já se encontrava: colegas fomos no Central. Como ele se graduou em Medicina depois de farmacêutico e seu contemporâneo Boris Tabacof retardou a formatura em Engenharia, curiosamente no mesmo ano de 1958 e em dezembro éramos os três oradores das respectivas solenidades de graduação. Alaor e Boris, e eu em Direito e Ciências Sociais. Em 1962, Alaor convida Boris para a assessoria do candidato a governador Lomanto Júnior e põe na plataforma eleitoral deste reformador municipalista o item da ampla reforma administrativa para cujo assessoramento, ouvido seu vizinho da Rua Afonso Celso, professor José Rodrigues de Senna, Alaor indicará, ao já eleito governador, o meu nome de recém-chegado

*João Eurico Matta é professor da UFBA e da UCSal, escritor, membro da Academia de Letras da Bahia e da Academia Baiana de Educação.

do curso de Mestrado em Administração na Universidade do Sul da Califórnia. No ano seguinte, estávamos os três juntos, na Assessoria Geral do Governador — sobre a qual escrevi artigo-de-rodapé em *A Tarde* —, com Lelivaldo Brito, Beto Santos, Cruz Rios e Manuel Pereira (José Curvello e Pedro Amorim no *staff* de imprensa), muito próximos do primeiro secretariado do governo Lomanto Júnior, aquele que referendou a Lei Orgânica do Ensino (Nº 1962-A, de 20 de setembro de 1963) por cuja aprovação Alaor tanto lutara. Jorge Calmon, Heitor Dias, Luiz Braga, Francisco Cabral, José Medrado, entre os que referendaram aquela lei de tantas idéias de Anísio Teixeira (que veio a Salvador, naquele ano, para debate), estão aí para testemunhar. Como estão aí muitos dos conselheiros de Educação e Cultura então empossados, enquanto Alaor se preparava para pós-graduação em Paris, na área de psiquiatria e psicofarmacologia, mas indicando o saudoso Paulo Américo de Oliveira para diretor do Departamento Estadual de Educação e Cultura. Na mudança do secretariado de Lomanto, em abril de 1964, Alaor se despedia de nós, eu como secretário particular e chefe da Casa Civil (nos termos do § 2º do Art. 7º da Lei nº 379, de 1º/02/1951), sobrecarregado pelo assessoramento do Programa de Reforma Administrativa, com humor: “Boa sorte na curtição de sua batata quente; prefiro estudar em Paris, tomando vinhos Beaujolais e Chateau Lafitte nos meus lazeres com Maria Elisa!”

Mas fui eu quem redigiu o cabograma, em julho de 65, com a convocação do governador para que viesse de Paris assumir o cargo vago com a morte de Paulo Américo (o decreto que o nomeou é de final de agosto). Além de diretor do departamento, Alaor é conselheiro e, em 66, será nomeado secretário da Educação (presidente do Conselho, *ipso facto*) e indicará seu colega e nosso comum amigo David Mendes Pedreira para a diretoria. A passagem de Alaor pela Secretaria da Educação e Cultura, até abril de 67, é marcada por grandes realizações, mas aqui quero ressaltar a I Bienal Baiana de Artes, um evento internacional de grande repercussão no País, e a reinauguração do Teatro Castro Alves.

De volta à Universidade, retomando meu trabalho de consultoria especializada em Educação de Adultos e “*Laboratory Education*”, orientada para Desenvolvimento Organizacional (D.O.) e Gerencial (D.G.), achei que a formação e experiência de Alaor seriam preciosas naquele campo. Convidei-o, com o professor Eberard Nunes, a participar, em agosto de 1970, no Retiro de São Francisco, do I Encontro Nacional para Avaliação de Laboratórios Educacionais (Dinâmica de Grupo Aplicada): a USAID-Recife e a Sudene me ajudaram a trazer especialistas, reunir clientes e pude atrair a visita de Pierre Weil e Anne Ancelin Shutzenberger (que deixaram o I Congresso Nacional de Psicodrama, em São Paulo, para nos prestigiar). Meu livro de 1975 (*Dinâmica de Grupo e Desenvolvimento de Organizações*, S.P., Pioneira) documenta essa importante conferência. Em fevereiro de 71 indiquei Alaor e Eberard para estágio nas universidades Loyola e Tulane, em Nova Orleans, EUA, no II Seminário para Administradores de Escola e Educação do Nordeste do Brasil (onde eu próprio fui conferencista visitante sobre “Liderança e Valores Humanos”). Já diretor da Es-

cola de Administração, em setembro de 72, fui com Alaor e Eberard participar, em Petrópolis, do seminário para profissionais consultores sobre D.O. (promoção da FGV com o NTL Institute for Applied Behavioral Sciences e USAID). Já estávamos, então, comprometidos com uma clientela crescente, em intervenções bem-sucedidas, grande parte delas em associação profissional com Alaor: entre 1970 e 1984, quando, por limitações de saúde ele reduziu seu ritmo de trabalho, de 216 *workshops* fiz 105 em associação com Alaor, para um total de mais de três mil participantes, diferentes organizações-clientes em todo o País, centenas de treinados na Bahia, que poderão agora estar lendo esta memória. E clientela graduada, de altos escalões organizacionais — de empresas e do setor público, dirigentes ministeriais, governadores alguns e seus secretariados, executivos de empresas públicas e autarquias ou fundações, executivos empresariais, médicos, engenheiros, economistas, advogados, profissionais de variada formação e experiência.

O trabalho de educação laboratorial com adultos é fascinante. E requer uma competência e dedicação exemplares que no caso de Alaor Coutinho, talento extraordinário para a chamada “*helping relationship*”, relação de efetiva ajuda a pessoas, grupos e organizações, podem ser testemunhadas por literalmente milhares de brasileiros. Seu pai nonagenário, seus irmãos e cunhados, Maria Elisa, suas filhas Katiana e Bia e genros e netos. Anelisa — médica muito breve — com sua sogra quase nonagenária, Beatriz Kruschewsky, todos os numerosos familiares e os incontáveis amigos como eu, minha mulher, Geisa, e nossa comum amiga Neyde Marques Santos (da ESAF, Ministério da Fazenda) podemos lembrá-lo com inefável afeto. □

EDUCADOR E EDUCACIONISTA: GIL NUNESMAIA

Oldegar Franco Vieira

Qual a diferença? O primeiro é aquele que simplesmente educa, até mal — não se podendo negar a nefasta (e mesmo a freqüente) existência de má educação; e, o segundo, aquele que não desconhece o sentido, o valor e a metodologia da boa educação e, assim, o verdadeiro, o que faz, do melhor, completo educador, e um educacionista. Este foi, sem dúvida, o também médico, Gil Nunesmaia, nascido em Ilhéus, em 25 de Outubro de 1913, na região em que, após diplomação pela Faculdade de Medicina da Bahia, passou a clinicar e manter laboratório de análises. Educador desde a juventude, soubera escolher bem a sua direção profissional em tempo no qual não se contava com específica formação superior em Pedagogia, e assim, como médico, teria que ser exemplar, isto é: profissional que não se afastaria da ética, de sua responsabilidade em relação ao cliente, não com a única preocupação de “tratá-lo”, mas, antes, cuidando de preveni-lo, por onde o médico se faz educador, ao menos, da saúde. Talvez por isso, avesso à exploração tão-somente “profissional” (quando muito, curativa) de Medicina, Gil tornou-se, como era seu pendor científico, analista em Biopatologia, mas, sem deixar de ser, assim, patriota nato, ainda por este motivo, não ficaria distanciado da educação popular. Com efeito, desde adolescente, já ele foi levado — e me levaria a imitar-lhe o belo exemplo —, eu e ele, ao lado de outros, como Ítalo Gaudenzi, também falecido, sobre quem ainda hei de dar depoimento de estímulo aos que desejem ser educadores-educacionistas —, seríamos um grupo de jovens fundadores de movimento que, anterior à União dos Escoteiros do Brasil, manteve, na Bahia, um escotismo católico, digno de ser posto em memória.

Com esta iniciação, não “instrucionista”, sim educativo-educacionista, Gil Nunesmaia, evidentemente, não estaria desinteressado quanto ao magistério; e, além de professor, seria, eficientemente, administrador educacional não só no município em que viveu, nele secretário municipal e prefeito. Iria além, chamado à Bahia-cidade, como colaborador do saudoso confrade Alaor Coutinho, eficientíssimo titular da Secretaria de Educação no Governo Lomanto Júnior, daí passando a compor o Conselho Estadual de Educação.

Antes que a falar como baiano, do que seu velho amigo e admirador — testemunha, próxima, do seu merecimento —, teço-lhe o necrológio, inclusive a evocá-lo como jornalista-mirim, precoce, ao lado do seu irmão Dan Nunesmaia, cedo falecido. Ambos foram meus condiscípulos no Instituto Bahiano de Ensino, prestimosa instituição na qual, nos anos finais da década de 20 e iniciais da década de 30, tivemos como professores ilustres personalidades de que são exemplos, na Academia de Letras da Bahia, o atual senador Josaphat Marinho e a escritora Hildegardes Viana. No curso primário desse estabelecimento (situado no Campo da Pólvora, onde se iria implantar o Boulevard Suíço, mas o nosso colégio em meio a vasta e virente arborização que se prolongava até o Dique do Tororó), ali os irmãos Nunesmaia fundaram e publicaram vários números do jornalzinho — tipograficamente impresso — *O Cruzeiro*, antes que surgisse, com este nome, a famosa revista dos Diários Associados. Nossos orientadores eram conceituados expoentes das letras, Roberto Correia e Deraldo Dias de Moraes além de outros. Deraldo, principalmente, para mim e para Gil porque foi por espontâneo interesse do poeta de Bاندorra de Ferro e sob a sua responsabilidade que versos de Gil, remetidos ao eminente Acadêmico “federal” Afrânio Peixoto, tiveram a honra de ser publicados na *Revista da Academia Brasileira*, com elogioso prefácio.

Sem afastar-se de sua dedicação profissional, Gil, à beira dos cacauais mas sem se fazer cacauicultor, continuou a ser escritor e poeta com freqüente aparecimento em jornais e revistas do sul baiano. Livros não chegaria a publicar, livros não, mas, sim, um, ao menos, estimulado pelos seus companheiros intelectuais da “nação grapiúna”, famosa, também, pela produção literária, amigo íntimo, ele, por exemplo, do produtivo Telmo Padilha e do saudoso Adonias Filho.

Do seu livro, o título *Intervalo* (1978) é indicativo da pressão que sobre ele exerciam os deveres de médico analista e educacionista. Tempo não lhe sobrou, em outros intervalos, para a organização editorial do que produziu em prosa e verso (haicais e poemas da mais “longa metragem”), à espera de que novos estímulos o pressionassem! Falecido, sem que o fizesse, entendi-me, neste sentido, com Anália, ela e ele pais de

filhos que vão seguindo bons caminhos. Estou, assim, à espera de que ela se refaça do golpe que a enviuvou, quando, então, mais ver-se-á que Gil, absorvido pelos encargos de chefe-de-família, médico e educador-educacionista, foi personalidade múltipla: deixou, como os que emitem luz, a permanência desta, não a mais percebida pelos que distraidamente vão passando, mas sim difusa, inclusive para os que hão de vir. Sim, porque nenhuma luz, ainda que emitida com modéstia, como a de Gil, jamais se perde no Universo, incomensurável e impenetrável pelo nosso infinitamente pequeno pensamento. □

Os BAKERS

Lêda Jesuíno dos Santos

Nesta oportunidade em que tão gentilmente o Dr. Paulo Maciel abre espaço no Museu para homenagear educadores do nível do casal Baker, é imperioso o agradecimento pela confiança que nos foi depositada pelo nosso caríssimo mestre Dr. Calazans e pela competência e dedicação com que Elma e Marina e a equipe de funcionários do Museu prepararam exposição, para a qual muito colaboraram o Colégio 2 de Julho, Dr. Áureo Bispo e Nina, o Dr. Enock Souza, cedendo um belíssimo quadro de sua propriedade, e a Faculdade de Filosofia nas pessoas do diretor, Dr. Heraldo, do Prof. Eduardo Saback e do Prof. Ruy Simões.

Nos agradecimentos, estão contidas todas as emoções que todos nós sentimos neste momento de gratidão.

Eles vieram de longe, nos idos de 1924, unidos pela força vital da juventude plena. E vieram para ficar, arar o terreno e semear numa opção fundamentada na absoluta certeza de que havia um projeto de vida traçado no mapa axiológico de suas vidas.

Esse projeto tomou corpo e concretizou-se, tornando-se um caminho a ser percorrido por todo aquele que se encontre diante do desafio existencial de ser um educador.

Mr. Baker e D. Irene como eram chamados pelos seus alunos e amigos, ou simplesmente o casal Baker, sempre assim mencionados nos meios educacionais, representam sem dúvida um marco significativo no panorama educacional da Bahia.

Sumamente honrada pelo convite desta casa, através da palavra amiga do professor Calazans para homenagear, dentre a brilhante constelação dos grandes mestres que a sorte me prodigalizou ter, aquele que meu discernimento apontasse, dentro de mim mesma não se instalou a dúvida, mas a certeza de que os Bakers que assumiram, por assim dizer, a responsabilidade da minha educação, pois com eles permaneci de 6 a 15 anos, haviam desempenhado, pela análise da sua trajetória nos meios educacionais onde atuaram, um papel digno de ser ressaltado num ambiente dinâmico e atuante, como é o do Museu Eugênio Teixeira Leal.

No percurso desta trajetória, iniciada em New Jersey, Estados Unidos, em 1986, onde nasceu, Peter Garret Baker absorveu os ideais dos missionários presbiterianos e tornou-se um

deles, casando-se com Irene Baker, nascida em New Jersey, diplomada em Educação, decidida a tornar a sua vida também uma missão especial feita de doação e amor.

O que era um ideal no coração dos Bakers tornou-se uma realidade. Em 1924, quando a Missão Presbiteriana do Brasil Central através da COEMAR (órgão americano que congregava as missões presbiterianas americanas no mundo) designou-os para fundar no Brasil uma escola, eles encontraram na "Mata Escura", hoje Vasco da Gama, o seu primeiro lar. Nasceu ali, pequenina e modesta, sendo escola e lar dos Bakers, a Escola Americana até que se transferisse para a Rua Bom Gosto do Canela, onde permaneceu até 1927.

Foi então que os Bakers ocuparam o Palácio Conde dos Arcos, uma marca da arquitetura colonial brasileira, um solar, que segundo os *experts* "deu início na Bahia à tradição entre o sobrado urbano tradicional e o novo padrão de casa térrea ligeiramente elevada, integrada ao jardim, antecipando-se desse modo às casas de porão alto construídas em lotes urbanos tradicionais no começo do século XIX e às casas de alpendre e jardim lateral surgidas na segunda metade do mesmo século".

Nesse velho solar, tombado em 1933, pelo ISPHAN (Patrimônio Histórico Arquitetônico Nacional), a pequena escola reconhecida legalmente passa a chamar-se, em 1931, Ginásio Americano.

Foi esse o cenário onde pontificaram os Bakers até 1952, o que significa 21 anos quase ininterruptos de labor intenso, educando crianças e adolescentes na tarefa maior de abrir caminhos, orientar tendências, indicar perspectivas e formar caracteres.

Foi, pois, no Ginásio Americano de 1930 a 1939, que pude conviver com Mr. Baker e D. Irene. Nesse período me foi dado o privilégio de "aprender a aprender", de compreender o que seja liberdade com responsabilidade, de amar a natureza e de sentir o que a famosa complementaridade das energias Yin e Yang pode desenvolver num casal, o que significa amar respeitando o outro e como atuar com suavidade sem perder a firmeza e, sobretudo, como liderar e conviver com os conflitos. Com os Bakers comecei a formar o quadro de valores que me

nortearam nas difíceis estradas que tive de percorrer dirigindo, chefiando, orientando e amando com tolerância sem subserviência.

Eram duas personalidades com características bem diferenciadas que atuaram sobre seus alunos de forma sinérgica complementando um o que faltava no outro. Neles se casavam bem a fortaleza que vinha dela e a temperança que ele cultivava, a serenidade expressa num olhar significativo e a franqueza na palavra verdadeira de amizade e senso crítico no momento oportuno. A repreensão que dela vinha era complementada com a compreensão profunda do olhar tranqüilo de Mr. Baker.

Neles se interpenetravam a força de uma vontade firme expressa no trabalho contínuo, no quotidiano labor que às 5 horas das manhãs chuvosas já começava e fortalecia-se na vigilância noturna do internato e no preparo das aulas. Não havia hora certa para findar a tarefa de cada dia. Se alguma ordem interna era rompida, Mr. Baker aparecia repentinamente para aconselhar o faltoso, de voz mansa e porte firme, mas não era dispensada a ida ao gabinete de D. Irene para que fosse lançado o veredicto final complementar: escrever numa folha de papel pautado uma sentença correspondente à falta cometida. E creio que nunca foram vendidas tantas folhas de papel pautado naquela inesquecível padaria da esquina do Garcia. Em face desse ideal que ambos compartilhavam, erguido como catedral de seus sonhos, D. Irene fez da escola seu próprio lar. Era no velho casarão do Solar Conde dos Arcos a sua morada. Os azulejos do século XVIII que até hoje lá se postam, como marcos inesquecíveis dos portugueses, adornavam as paredes que de valor maior não poderiam estar enriquecidas. A História que lhes sondava e invadia a "intimidade íntima" não os perturbava. Conviviam ali encolhidos num quarto-e-sala do casarão de imensas portas do verde colonial, recolhidos à dignidade do seu ideal.

Onde habitou o VIII Conde dos Arcos, D. Marcos de Noronha, um dos vice-reis do Brasil, estavam agora aqueles jovens professores por entre os fantasmas do passado, tentando corajosamente constituir o futuro. Acreditavam firmemente na possibilidade de plasmar a natureza humana dentro de uma filosofia cristã, porém sem proselitismo. Quando os professores faltavam por motivos de força maior, Mr. Baker serenamente entrava na sala para nos contar as maravilhosas passagens da vida de Jesus, através dos 4 evangelistas. Desse modo suave e de uma beleza singela e simples, absorvíamos a figura de Jesus, sem medo e sem culpa. Sua voz harmoniosa com um leve sotaque estrangeiro chegava aos nossos ouvidos como do passado viessem até nós os discípulos. Lá estavam Lucas e João, Marcos e Mateus, personagens de uma linda e eterna história onde Madalena transitava sem pecados e onde Judas permanecia fraco e apenas infeliz. Não me lembro de acusações, ameaças, nem do inferno. Não fui contaminada pela culpa do pecado original, muito menos do castigo externo. Mr. Baker não nos passava nada mais do que amor, exatamente a grande nova que Jesus legou ao mundo. Do Velho Testamento sabiamente não nos falava. Não pregava a religião protestante. Transmitia a essência dos ensinamentos cristãos. Quando fui preparada para a 1ª Comunhão, estranhei a forma do catecismo;

as perguntas e respostas decoradas contrastavam com o evangelho que me havia banhado a alma de serenidade e paz. No seu gestual, no seu modo de ser, não comportava jamais a figura de Satanás. Nós não a conhecíamos.

Não gostava que dissipássemos o tempo perambulando por aqueles vastos salões. Sempre nos ocupava com sua presença que nos envolvia no seu eros pedagógico através da palavra convincente e amiga.

Mestre, diz Graciliano Ramos, "não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende". Assim, eles eram mestres. Aprenderam sempre com os jovens a sorrir e a desenvolver um excelente humor.

Certa vez, em plena Segunda Guerra Mundial, no refeitório, onde estavam reunidos os internos, na sua maioria do interior, Mr. Baker pediu silêncio e, em voz grave, anunciou: "Hoje tenho uma notícia profundamente triste — 42 galinhas foram assassinadas. vocês precisavam almoçar." Galileu era um de seus alunos que, ao chegar à rodoviária, vindo do interior para ser aluno interno, desconhecendo ainda Mr. Baker, ficou preocupado. De repente, ele contava, a figura simpática de um homem lhe atalha e pergunta: "Você é um menino chamado Galilium?" Galileu respondeu: "Eu estou procurando um senhor chamado Beiké."

Rodeados das velhas árvores que enchiam de beleza a área recreativa do Ginásio Americano, os meninos não resistiam e subiam nos tamarindeiros, porém Mr. Baker estava atento. Da janela do seu quarto, gritava: "Ô, menino, desce daquela árvore!" Também daquela célebre janela vigiava os namoricos. Enfrentaram os Bakers a co-educação. Numa época em que os grandes colégios de Salvador só recebiam alunado de um mesmo sexo, eles tiveram o desassombro de educar conjuntamente meninos e meninas, na eletrizante faixa etária da adolescência e assumir as preocupações que a co-educação traz quando jovens se atraem e perambulam num espaço amplo escolar.

Na sua conduta, estavam sempre embutidos os valores do seu *script*. A simplicidade, que era translúcida na imagem dos Bakers, vinha agregada a uma invejável determinação de plasmar o processo educacional de cada um dos seus alunos. Sentiram-se presos à responsabilidade maior de formar caracteres. E adivinha daí o envolvimento das suas próprias vidas na vida de cada um de nós que ali nos encontrávamos sob o mesmo teto habitado por eles.

No grande refeitório, eles almoçavam conosco e a recordação de episódios enche de lágrimas muitos dos que conviveram naquele lar. O sentar, o proceder ao usar os talheres, o gesto adequado numa mesa de almoço eram objetos da vigilância e atenção dos Bakers.

Ao entrar numa sala de aula, Irene Baker se adentrava num templo; afinal, era uma missionária e conseguia impregnar aquele espaço, onde se agrupavam não mais de 30 carteiras, de uma indisfarçável dignidade, criando uma atmosfera totalmente propícia a aprender e aprender. Antes do conteúdo ser lançado, era importante saber como estudar. A ordenação das idéias foi sempre nas suas aulas um toque primordial que levou as suas classes, a tão distante hoje, quanto necessária — disciplina intelectual. Nesse objetivo, foi exemplar, considerava que numa

sala de aula deveria haver silêncio para precisar, elucubrar, criar e desenvolver um raciocínio lógico. Assim, quando um aluno deixava cair um lápis no chão permitia que ninguém tentasse apanhá-lo. "Deixe-o onde está" ordenava incontinente. Não perturbe os outros. E nos oferecia um lápis para que nada modificasse o clima que ela criava e considerava necessário a uma aprendizagem.

Não me recorde de suas ausências. A assiduidade foi sempre um ponto alto, um valor cultivado com determinismo e coragem. Mesmo sentindo-se levemente perturbados por algum mal-estar (uma gripe ou dor de cabeça) estavam eles em sala para uma atividade menos cansativa, mas não faltavam ao seu dever primordial.

Sabiam o valor do exemplo e, mais do que isso, definiram os valores que desejavam transmitir aos seus alunos. Não estavam apenas preocupados com o nível intelectual. Pretendiam uma educação integral onde o físico, o mental, o emocional e o espiritual se harmonizassem através de uma visão integradora de seus potenciais.

Não recebi deles uma religião pronta, mas a essência do conceito de *religare*, a espiritualidade como meta no processo do autoconhecimento.

O dever cívico foi sempre cultivado ao som do Hino Nacional e do *God Save America* no grande salão onde todos os alunos estavam congregados num clima de leveza que a música propiciava e a presença dos Bakers representava a co-participação de todos em torno do amor ao solo pátrio. Educando pelo exemplo, a presença deles era uma constante. Desnecessário ir àquela sala-de-estar onde nos recebia, pois nem gabinete privativo possuíam. Eles perambulavam pelo colégio e se esbarravam conosco, sorrindo, afagando os cabelos, tapinhas no ombro ou preocupados com nossas quedas nas históricas escadarias do velho solar. Sentiam-se, pois, com a responsabilidade de cooperadores que devem prestação de contas àqueles que lhes confiaram jóias valiosas de corações juvenis e mentes em processo de formação. Isso os distinguia. Há pouco, convidada para uma palestra a diretores de colégio nas Sacramentinas, questionei a importância dos estabelecimentos de ensino estruturarem-se melhor em termos de uma definição axiológica, uma filosofia da educação definida.

Para atender às famílias do interior, mantinha o internato feminino e masculino, arcando com toda a responsabilidade que está contida no bojo da co-educação.

Quando estudante de Filosofia na Universidade, com a tarefa de elaborar um texto sobre co-educação para avaliação do disciplina Administração Escolar, ministrada por uma professora de São Paulo, que Isaías Alves contratava na USP, Célia de Paula Ferreira, pude avaliar como foi grandiosa e difícil a missão dos Bakers, lidando com famílias interioranas com o tabu do sexo, numa época onde de educação sexual nem se podia falar. O esporte, os jogos e a culinária para as meninas canalizavam as energias e centralizavam as atenções. D. Irene, ela em pessoa envolvida embora em mil tarefas, ministrava as aulas de arte culinária.

Já aos 14 anos, nós sabíamos o que significava um banho-maria, um recheado, um refogado.

Nas festas do colégio, as alunas de arte culinária estavam a postos. D. Irene as convocava para o trabalho. Sua vaidade feminina neste momento falava mais alto. Não podia provar os doces que fazia e brincando dizia que engordava só em contemplá-los. Ensinava o comedimento e o culto à estética do corpo. O trabalho assíduo, a férrea mão do dever, colhia frutos, dia a dia, sem estardalhaço.

Em 1939, o Ginásio Americano havia crescido material e intelectualmente: novos pavilhões foram construídos e o auditório Peter Baker estava pronto. O seu corpo docente estava constituído de mestres inesquecíveis: Tenório Albuquerque e Mora Bastos, Armando Costa e Tobias Neto, Oscar Hilário e Basílio Catalá, Cristiano Muller e Eloyvaldo Chagas de Oliveira. Impossível esquecer-los. Numa homenagem à data magna da Bahia, o Ginásio Americano passa a ser o Instituto Dois de Julho.

Os Bakers demonstravam, assim, o seu indiscutível amor a Bahia, o sentido cívico de suas decisões. Certos de que o VIII Conde dos Arcos de Val-de-vez, Dom Marcos de Noronha e Brito, aprovava. Afinal, ele teria encaminhado o Brasil para a independência e por isso havia sofrido numa prisão portuguesa. Por uma fatalidade histórica, no velho Solar Conde dos Arcos, sua antiga residência, se homenageava a independência da Bahia consolidando a do Brasil.

Tendo, aos 6 anos, penetrado naquele solar e me habituado das 8:00 da manhã às 3:00 da tarde, em regime de semi-internato, a conviver com os Bakers, era chegada a hora de deixá-los.

Em 1939, estávamos recebendo o título tão importante na década de 30: o de Bacharel em Ciências e Letras no término do curso ginásial. Era dezembro e a festa realizou-se no antigo Morro do Cristo, onde hoje funciona uma Unidade Militar. E foi inesquecível.

Em 1943, é autorizado a funcionar o Curso Colegial e a instituição recebe o nome que até hoje mantém: Colégio Dois de Julho. Estavam os Bakers solidificando a sua obra. Podiam afora ir além. Por isso não ficou a atuação limitada ao Solar Conde dos Arcos. Quando Isaías Alves os convocou, aquiesceram e foram fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, mais tarde, da União Cultural Brasil Estados-Unidos da Bahia.

Corria o ano de 1944, e já aluna de Filosofia da novel Faculdade, recebi um telefonema de D. Irene. "Preciso de você, filha. Venha ver-me e traga todos os seus livros de latim". Era um convite para assumir a disciplina de latim no 1º ano ginásial. Evidentemente que me assustei. Um convite, porém, naquele momento não era um convite, era um apelo e um imperativo categórico. Resisti, sentindo-me despreparada. Ela tirou da sua pasta o arsenal. Tinha todo o meu histórico escolar e no latim as notas mais altas. Do meu vestibular, a classificação em latim. "Ainda não sou licenciada", argumentei. "Vai licenciar-se comigo. Estou na retaguarda". E me empurrou para uma sala de aula para receber as palmas e os sorrisos mais gratificantes da minha vida. Aos onze anos, Saul Quadros, Rafael Menezes, Áureo Bispo, Maria Augusta, Cruz Abdon e muitos outros ilustres cidadãos desta terra me trouxeram flores, beijaram-me

as faces e me abraçaram e alguns até se apaixonaram pela professora de 18 anos que tornava o latim a disciplina mais querida da 1ª Série Ginásial. Impossível esquecer o encontro do seu sucesso ao me ter escolhido. Olhou-me profundamente, dizendo: "Eu a conheço desde os seis anos de idade. Não se esqueça disso". O sucesso era dela. Mais tarde, ao enfrentar outra sala de aula de adolescentes de 18 anos no 3º Ano Colegial do Sofia Costa Pinto, para ensinar Filosofia, substituindo Gina Magnavita, a imagem de D. Irene estava ali na retaguarda. Aprendi com ela a ensinar.

Sabia que eu podia confiar no seu profundo senso de justiça. Com aqueles que não cumpriam as tarefas determinadas, ela não discutia. Na sua cadernetinha, anotava os nomes e apenas no fim da aula enunciava-os e categoricamente determinava sem aspereza na voz: "Espero todos para o chá de hoje à tarde. Não falem." E quem pode esquecer aquele imenso salão onde os faltosos dos deveres escolares das várias disciplinas iam estar com ela para estudar?

Era chá e simpatia em pleno vigor das nossas tardes escolares, um significativo e inesquecível momento para os alunos do Ginásio Americano. Imenso salão com cento e tantos alunos. Silêncio absoluto e trabalho intenso. Sua presença era suficientemente forte. Nada mais era necessário. Produtividade total.

Na Faculdade de Filosofia, jamais faltaram aos seus compromissos de professores e coadjuvadores de Isaías Alves. Em 1952, o Brasil necessita deles e Mr. Baker assume o honroso cargo de presidente do Mackenzie em São Paulo. D. Irene o acompanha com serenidade e se ocupa em várias atividades educacionais, palestras, sermões para os quais é solicitada, transmitindo sempre suas rica experiência, enquanto o presidente é sumamente atuante, desenvolvendo um trabalho eficiente e eficaz. De 1952 a 1960, na sua gestão, as realizações se sucedem, como se poder ver no mural exposto. Dentre elas, a instalação da Universidade do Mackenzie, com os seguintes cursos: Escola de Engenharia, Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia e a instalação da Faculdade de Direito.

Em 1959, terminaram as suas tarefas no Brasil, mas o universo afetivo que sempre os gratificou foi *substratum* de suas recordações. As cartas, cartões chegavam para toda parte do Brasil cheios de estímulo, de amizade e muita curiosidade sobre os destinos de seus alunos e a profunda saudade dos seus filhos.

Eram ciosos da colheita. Aposentados, residindo nos Estados Unidos, continuaram os seus trabalhos voluntários até que, em Silvertmore, na Pennsylvania, nos Estados Unidos da América do Norte, finda para Mr. Baker sua missão na Terra. Corria o ano de 1963. Sessenta e sete anos a serviço da educação. D. Irene resistiu ao golpe e viveu mais 23 anos, sendo útil à sua terra natal. Em 1977, volta ao Brasil para rever os seus ex-alunos e amigos. Quando a morte veio ao seu encontro, a sensibilidade e o apoio do Dr. Jorge Calmon me permitiu publicar em *A Tarde* nosso preito de gratidão à grande mestra. E, num artigo intitulado "A mestra que veio de longe", eu ressaltava os aspectos da atuação de Irene Baker:

A didática fluía tão límpida das suas aulas que a ordem lógica e a psicologia da sua temática se ajustavam quase imperceptivelmente, sem nenhuma quebra do sentido global do discurso. Possuía, por intuição, a noção perfeita do processo ensino-aprendizagem e dominava, aos 59 anos, a metodologia do "aprender e aprender". Creio que intuitivamente captava o fenômeno da aprendizagem e já demonstrava conhecer a importância do ensino personalizado. Sabia individualizar a relação professor-aluno com incrível habilidade.

Sua pedagogia não era a do chicote com açúcar, nem a da rigorosa austeridade com que se costumava, naquela década de 30, nos corredores conventuais, educar pelo medo. Ao contrário: suavidade e firmeza combinavam-se sem áreas contrastantes. Sua firmeza de atitudes caracterizava a liderança que lhe era peculiar e que se expressava através de um olhar penetrante e agudo que, às vezes, prenunciava o raio que fulminaria o incauto e desprevenido aluno relapso, caso ousasse ele desafiar a ordem implantada para o desenvolvimento da sua missão de educar.

Sua serenidade tornava-se evidente, quando em volta de si reunia os alunos para ensinar Inglês através de belas canções ou quando, à sombra dos velhos tamarindeiros, sentava-se com os seus pequeninos para as aulas de Geografia que se tornavam imaginárias viagens em volta do globo terrestre. Possuía a fórmula mágica de transformar um difícil conteúdo pedagógico num texto facilmente assimilável. Na estrutura de sua aula, todas as peças estavam azeitadas e se articulavam bem. A sua vocação era lídima. (...)

... Quando Isaías Alves chamou os Bakers para a cátedra de Língua e Literatura Inglesa, estava pronta para "ensinar a ensinar" e no velho casarão de Nazaré pontificou. Aos 82 anos de idade, aqui esteve e recebeu do Conselho Estadual de Educação o título de "Educadora Emérita". Corria o ano de 1977. Era 26 de outubro, e, em plena primavera, as homenagens foram calorosas. Naquela ocasião, consegui reunir na Faculdade de Filosofia os frutos ao pé da árvore-mãe em solo pátrio. E, num fim de tarde, sob a inspiração do simbólico lema "Brasilidum Sobolem Traditione Paro", inscrito no brasão que enriquecia o vetusto salão nobre da então Faculdade de Filosofia, estavam os seus mais queridos alunos: Therezinha Guimarães, Nélia Dias Costa, Dagmar Barreiros, Luiz Angélico da Costa, Maria Emiliatros, irmanados todos em um sentimento maior: a gratidão. Irene Baker estava lúcida, consciente da sua missão, imponente na sua humildade e muito orgulhosa da sua seara. No Colégio 2 de Julho, reviveu o

galgar daquelas escadarias, conviveu com as naus, os castelos e os arcos dos painéis de azulejos policromáticos do século XVIII que amenizaram o seu labor diário e abençoou a sua colheita.

Seus filhos haviam partido sem esquecê-la. Estava, também ela, pronta para partir em definitivo. Nestes últimos dias de fevereiro, a traqueotomia se fez necessária. Não pôde expressar o que pensava. Suas palavras seriam poucas e sua sentença seria breve: Deus os abençoe!

Volto a homenageá-la hoje como sempre soe acontecer, só que, neste momento, diante de um historiador do porte do mestre Calazans, domina-me o receio de não poder lhe oferecer talvez o referencial histórico dentro dos paradigmas definidos pelo método histórico-crítico. No entanto, a imagem dos Baker está sem dúvida envolvida no amanhecer de uma nova era, tendo eles considerado o homem como um ser bio-psico-espiritual dentro de uma visão educacional humanística liberal além de seu tempo e das amarras naturais do contexto pedagógico de sua época. □

DISCURSO DE POSSE NA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

Acadêmico: Alirio Fernando Barbosa de Souza

O meu primeiro contacto com as Academias verificou-se através da leitura do texto "Academia de Hamadã", na *Crestomatia*. Aqueles que tiveram como eu a felicidade de ter sido a *Crestomatia* o seu "livro de leitura", como se dizia à época, lembram-se perfeitamente que em Hamadã fundou-se uma academia e certo dia Dr. Zeb, o "martelo dos palradores", bateu à sua porta, solicitando ingresso. Aflito, o presidente exhibe-lhe uma taça cheia de água, e mais uma gota transbordaria, indicando-lhe que não mais havia vagas. Dr. Zeb, imediatamente, de um ramalhete que estava sobre a mesa, retira uma pétala de rosa e a coloca sobre o conteúdo da taça, e esta não transbordou. Os acadêmicos prorromperam em aplausos e Dr. Zeb foi admitido. Talvez por semelhantes motivos algumas academias tiveram número ímpar de membros. Não me recordo o número exato de membros da Academia dos Renascidos ou da Academia dos Esquecidos.

A lição maior que se pode tirar do texto mencionado é que a admissão de um novo acadêmico significa a ausência eterna de outro.

Por isso, ao assumir a cadeira nº 9, nesta Academia Baiana de Educação, presto justa homenagem ao seu patrono, Antônio Alexandre Borges dos Reis, assim também à saudosa professora Guiomar Florence, a quem tenho a mais alta honra em substituir.

Antônio Alexandre Borges dos Reis nasceu em Saubara, então distrito de Santo Amaro da Purificação, em 28 de março de 1859, e faleceu na Cidade do Salvador, aos 63 anos de idade.

Graças à gentileza de Dr. Renato Berbert de Castro, da Academia de Letras da Bahia, em nos emprestar material de seu livro ainda inédito, ficamos sabendo que Borges dos Reis perdeu a mãe com apenas 14 dias e foi criado de forma bastante severa por um tio comerciante. Caixeiro na sapataria e tancaria de seu tio, percebeu que somente estudando poderia livrar-se de tão pesado jugo. Não tinha mestres. Apenas livros comprados com dificuldades e as poucas horas de folga. Foi um dos fundadores do Clube Caixeiral, o atual Clube Comercial, do qual era o orador oficial.

Abandona a vida comercial e inscreve-se em concurso para

professor, no Liceu Provincial. Aprovado, foi professor primário em Paramirim, Vila de São Francisco, Santo Amaro do Catu, Saubara, e Santo Amaro da Purificação. Casou-se em 1879.

Mudando-se para a Capital, fundou o Colégio Spencer, de ótima reputação. Em 1893, foi nomeado substituto de Corografia e História do Brasil para o Instituto Oficial de Ensino Secundário. Em 1895, foi nomeado lente da mesma cadeira.

Em 1896, deixa a direção do colégio que fundara para dirigir uma indústria gráfica da qual era sócio-proprietário. Foi deputado estadual no governo Severino Vieira. Foi membro do Conselho Superior do Ensino.

Designado auxiliar do ensino do Ginásio da Bahia, em 1909, foi nomeado catedrático em 1919.

Era Cavaleiro de Honra da Nova Cruzada, sócio do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e da Sociedade de Geografia de Lisboa.

Escreveu e publicou os seguintes trabalhos:

Corografia e História do Brasil, especialmente do Estado da Bahia (1893);

Guia Gramatical Portuguesa (em 1895);

Corografia e História do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo (1898);

História do Brasil (1905);

Os Índigenas da Bahia (1916);

Leituras Cívicas (1917);

A Batalha de Tuiuti (1919);

Corografia do Brasil (1920), além de uma série de almanaques, intitulados *Almanaques do Estado da Bahia*, dos quais são conhecidos aqueles publicados entre 1898 e 1916, quando sofreu um ataque de congestão cerebral. Faleceu em 1922.

A professora Guiomar de Carvalho Florence, natural da cidade de Entre Rios, nascida em 1911, faleceu na Cidade do Salvador, aos 82 anos de idade. A tônica de sua vida foi servir ao próximo, conforme se deduz dos depoimentos escritos pelos acadêmicos Edivaldo Machado Boaventura e Hermano Gouveia Neto.

Bastante jovem, com apenas 19 anos, formou-se em professora, distinguindo-se como aluna laureada. Dirigiu o *Diá-*

rio da Bahia e foi membro da Associação Baiana de Imprensa. Todavia, a grande carreira educacional logo se inicia como fiscal do Colégio São Salvador, indo de imediato ensinar Metodologia no Colégio da Soledade.

Destaca-se na administração pública. Dirigiu o Museu do Estado, no Governo Landulpho Alves, à época chamado de Pinacoteca.

Foi diretora do Instituto Normal de Educação da Bahia. Acompanhou Isaias Alves na criação da Faculdade de Filosofia, onde ocupou-se da cátedra de Filosofia e História da Educação e muito colaborou para a federalização da nova Faculdade. Na Universidade, aposentou-se relativamente cedo, por motivo de doença, e no Instituto Normal aposentou-se por tempo de serviço. Faleceu em 1990.

Toda uma vida dedicada à causa da educação fizeram a professora Guiomar Florence grande merecedora de fazer parte desta Academia. Entretanto, o penúltimo parágrafo da elegia em sua memória, proferida pelo acadêmico Hermano Gouveia Neto, deixou-me preocupado, ao expressar literalmente que “a sua memória está viva. Devemos, sim, fazer votos que quando viermos a escolher o ocupante da sua cadeira tenhamos o bom senso de escolher um colega digno e merecedor dessa grande honraria”.

Cabe, portanto, perguntar por que estou aqui. Por que pleiteei ingressar nesta confraria. E por que fui escolhido. A única resposta cabível é a de que esta Academia resolveu, através da minha pessoa, homenagear este personagem composto de múltiplas facetas (sacerdote, pai, conselheiro, amigo, censor, preceptor), características estas que compõem a figura do professor. Recebo, pois, o meu acolhimento neste sodalício como uma homenagem ao professor.

E, nesta oportunidade, nada mais adequado do que abordar um tema que sempre foi objeto de minhas preocupações como professor, a Universidade. E em especial, a Universidade Brasileira.

Um dos caminhos trilhados por quem busca estudar uma qualquer instituição é o entendimento de sua definição, de seus objetivos, de sua ampla função social.

Neste sentido a Universidade é rica em definições. Algumas completas, outras que se completam e ainda há aquelas que se antagonizam. Vejamos algumas.

Thorstein Veblen disse ser uma relíquia dos tempos bárbaros manter a educação profissional no *campus* acadêmico. Para ele, a educação liberal, embora valiosa para a preparação de cidadãos, também deveria estar separada da Universidade. A Universidade seria uma comunidade de pesquisadores e intelectuais.

Contrastando com este pensar, Ortega y Gasset excluiria a pesquisa e concentraria a atividade universitária na educação liberal e profissional.

Nisbet aceita a pesquisa como uma legítima função universitária, mas sustenta que apoiar o governo e a indústria é uma degradação do dogma acadêmico.

Entretanto, há duas definições que devem direcionar nosso pensamento, servindo de base para as idéias que desenvolveremos e que serão ponto de partida dos desdobramentos

pretendidos agora. As definições de Universidade, do Cardeal Newman e de Clark Kerr.

Iniciando o prólogo do livro *A Idéia de uma Universidade*, um livro composto de discursos, o cardeal Newman, que em 1852 criou a Universidade de Dublin, diz textualmente:

“A visão de uma Universidade tida nestes discursos é a seguinte: que é o lugar do ensino e do conhecimento universal. Isso implica que seu objeto é, por um lado, intelectual, não moral, e, por outro, que ela é a difusão e extensão do conhecimento em vez do avanço. Se seu objeto fosse a descoberta científica e filosófica, não vejo por que a Universidade devesse ter estudantes; se treinamento religioso, não vejo como possa ser a sede da literatura e da ciência.

Para Clark Kerr, numa definição escrita em 1963, a Universidade é uma multiversidade. Segundo o antigo reitor da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, e ex-diretor da Carnegie Commission para a Educação Superior,

A multiversidade é uma instituição inconsistente. Não é uma comunidade, mas várias — a comunidade da graduação e a comunidade da pós-graduação; a comunidade dos cientistas sociais e a comunidade dos cientistas das ciências exatas; a comunidade das escolas profissionais; a comunidade de todo o pessoal não acadêmico; a comunidade dos administradores. Sua fronteira é difusa — ela alcança ex-alunos, legisladores, fazendeiros, homens de negócios, os quais estão todos relacionados a uma ou mais destas comunidades internas. Como uma instituição, ela olha distante no passado e longe no futuro, e está freqüentemente em desacordo com o presente. Ela serve à sociedade quase que servilmente — uma sociedade que ela também critica, algumas vezes impiedosamente. Devotada à igualdade de oportunidades, é ela própria uma sociedade de classes. Uma comunidade, como as comunidades medievais de mestres e aprendizes, deve ter interesses comuns; na multiversidade, eles são bastante variados, mesmo conflitantes. Uma comunidade deveria ter uma alma, um princípio animador comum; a multiversidade tem vários — alguns bastante bons, embora haja muito debate sobre que almas realmente merecem a salvação.

Antes que a Universidade pudesse ser definida pelo Cardeal Newman ou por Clark Kerr, ou por qualquer outro *scholar*, ela, em sua origem medieval, é uma corporação, à semelhança das múltiplas corporações de ofício, com o mestre, os oficiais e os discípulos. O seu trabalho é a difusão e extensão do conhecimento — conhecimento filosófico. E a Universidade de Paris é o seu melhor exemplo, diferentemente de Bolonha e de

Salerno onde o Direito e a Medicina, sem o descurar-se da Filosofia, ocupavam lugar de destaque. O ensino da Filosofia, o ensino do Direito, o ensino da Medicina, alicerçados pelo Trivium e pelo Quadrivium, o currículo da Universidade medieval, o seu ciclo básico, composto de Gramática, Lógica e Retórica, para o Trivium; e de Aritmética, Geometria, Astronomia e Música, para o Quadrivium. Dessa forma, a primeira função da Universidade é a função ensino. Entretanto, como se costuma afirmar, a Filosofia é a mãe das ciências. Com o aparecimento das Ciências, uma nova atividade foi incorporada, não sem discussão, não sem protesto. A pesquisa. Vários séculos foram necessários para que, em 1810, a Universidade de Berlim assumisse oficialmente a pesquisa como uma função universitária.

A reação do Cardeal Newman não foi a única nem a primeira. Em 1827, o reitor da Universidade de Yale, Jeremiah Day, no seu relatório anual para o Conselho Universitário disse textualmente que o Trivium e o Quadrivium eram a mobília e a disciplina da mente.

Thomas Jefferson, após presidir os Estados Unidos, tomou a si a tarefa de construir a Universidade da Virgínia, o que ele chamava de "o sonho da velhice". Seu modelo foi a Universidade de Berlim. No dia da inauguração da Universidade da Virgínia, vários jornais americanos noticiaram que Jefferson, naquele dia, esteve inaugurando "sua taverna", uma alusão às cervejarias alemãs.

O século XIX é o século da modernização da Universidade. Seu marco é a Universidade de Berlim. As grandes transformações iniciais foram: a inclusão das ciências no currículo, principalmente a Psicologia; a pesquisa como atividade universitária; o sistema de créditos acadêmicos e a matrícula por disciplina, estabelecendo a eleição do interesse do aluno.

Quanto à função extensão, a Universidade americana não foi a primeira a executá-la. Em meados do século passado, a Universidade de Londres reconhecia e certificava o conhecimento obtido fora do contexto universitário. Entretanto, o grande mérito da universidade americana foi o de institucionalizar a extensão, popularizando a extensão rural e transformando veículos de comunicação como o jornal em atividade didática, via cursos por correspondência. Isso no século passado.

Hodiernamente, qualquer Universidade americana, além da sua programação regular de ensino, tem uma bem estruturada função pesquisa, a qual é o termômetro para a contratação e manutenção do pessoal docente através da política do *publish or perish* ("publica ou perece"), o que, numa tradução prática, significa: "pesquisa e publica, senão perderás o emprego".

Também, de forma bem estruturada, tem a função extensão que, em muitos casos, atende a uma clientela algumas vezes superior àquela do ensino regular. No ano de 1980, a Penn State University tinha 60.000 alunos regulares. Pela função extensão passaram 180.000 usuários, para não fugirmos ao espírito do livro de Clark Kerr *Os Usos de uma Universidade*.

Algumas vezes sou abordado e indagado por que costume dar tanta ênfase à Universidade americana. É que o conhecimento dela é necessário ao intelectual brasileiro, ao profes-

sor universitário brasileiro, ao reitor de universidades brasileiras. E ao brasileiro de modo geral. Diremos a razão por quê.

A década iniciada em 1960 é lembrada como uma época de acontecimentos marcantes. A renúncia do presidente Jânio Quadros, o parlamentarismo caboclo, o movimento pelas reformas de base (inclusive a educacional), o golpe de 1964 e a deposição do presidente João Goulart, o Ato Institucional Nº 5, dentre outros.

Nessa época, a arcaica e incipiente Universidade brasileira enfrentava sérios problemas, inclusive organizacionais. No bojo da crise social, fervilhava a mobilização política. O número de vagas não suportava a pressão demográfica demandando ingresso na Universidade. O sistema de aprovação por média no vestibular criou um embaraçoso número de excedentes.

Principal atingida, a classe média reclamava por mais vagas, pela absorção de todos os aprovados.

Ante a inquietação social, medidas oficiais determinaram a absorção dos excedentes e um gradual processo de mudança foi iniciado visando à reforma universitária. E o modelo escolhido para nortear a reforma universitária brasileira foi o modelo norte-americano. Copiou-se o modelo norte-americano.

Qualquer professor primário sabe que há cópias perfeitas, cópias regulares, cópias sofríveis e cópias malfeitas.

A reforma universitária brasileira a partir do modelo norte-americano é uma cópia malfeita.

O primeiro erro cometido foi o transplante cultural sem a necessária redução sociológica, como ensinou Guerreiro Ramos.

A saga da Universidade norte-americana está perfeitamente coerente com o processo histórico-social estadunidense. Seu produto atual é o resultado de um esforço de mais de 350 anos de vida universitária, a partir da Faculdade do Pastor Harvard, em 1636. Uma tradição de educação superior paga pelo usuário e mantida por organizações privadas, ou religiosas (legalmente privadas). O objetivo daquela primeira faculdade norte-americana era o de preparar para o ofício religioso — formar os futuros pastores, e preparar cavalheiros para a vida. Inspiradas na tradição de Oxford e de Cambridge, as faculdades coloniais norte-americanas foram a matriz do Liberal Arts College, que se assemelha em muito às nossas antigas Faculdades de Filosofia, sem o aspecto profissionalizante.

O segundo maior erro foi aquele de impor um modelo fundacional — fundação de direito privado — a uma estrutura autárquica ou de fundação de Direito Público. No modelo norte-americano, o superior imediato não é apenas o chefe. Ele é o patrão. Ele, observadas as normas, admite, demite, promove, negocia salários. Concede licenças sabáticas. Enfim, resolve a vida dos subordinados. Em nosso modelo de universidades públicas o patrão é o Estado. E quem é o Estado?

Vários outros erros podem ser apontados, frutos do desconhecimento do objeto copiado, cujos efeitos até hoje se fazem sentir. Temos a duplicidade de objetivos de departamentos e de colegiados de cursos, uma confusão não resolvida. Outrossim, no modelo norte-americano a necessidade cria a função. Na Universidade pública brasileira, um sem-número de técnicos universitários flutua no pantanal da burocracia.

sem uma função específica, porque foram nomeados via concurso ou não, sem objetivos específicos. Todavia, esses são problemas menores. Há outros sérios problemas relativos à institucionalização das funções universitários. Alguns preferem chamar de internalização. Eu vou continuar insistindo na institucionalização.

A Universidade contemporânea neste final de século XX tem como motivação central a idéia de missão através das funções ensino, pesquisa e extensão. Grosso modo, a universidade brasileira não consegue institucionalizar a pesquisa nem a extensão. A instituição universitária, enquanto instituição, não consegue pensar como coisa sua, como obrigação sua, a pesquisa e a extensão. E o ensino, como a única função institucionalizada, como a única obrigação à qual a Universidade se sente compelida, não é produto da reforma. Já existia antes. O que se observa depois, principalmente nestes dias, é a dificuldade em manter a função ensino em níveis satisfatórios, em qualidade e quantidade.

Ao se copiar o modelo norte-americano, não se descobriu que quem ensina, pesquisa e faz extensão é a Universidade. Não entenderam que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é uma indissociabilidade institucional.

Sem a santidade, sem a predestinação, sem a grandeza de João Batista, clamei no deserto universitário da Bahia que o professor não poderia jamais ensinar, pesquisar e fazer extensão, como seu plano individual de trabalho. Clamei contra a desordem organizacional. Clamei por políticas institucionais para a instituição, e não para os professores. Os professores são o instrumento. Se há instrumentos que se tornam mais valiosos pelos mais variados motivos, que se lhes dispense melhor atenção. Nivelá-los, como fazemos agora, é punir os melhores, os capazes, os dedicados e, ao mesmo tempo, premiar a incompetência, a dependência e a desinformação.

E o mesmo acontece com os dirigentes. Dada a fraqueza de nossas instituições sociais, a maioria delas, não apenas a instituição universitária, não renovamos os mandatos de seus dirigentes. É a única forma que temos de nos livrar dos piores. E com isso sacrificamos os melhores.

Por mais de uma década tenho levantado as mais variadas questões relativas à adaptação do modelo transplantado, mesmo 25 anos depois.

Conseguimos transformar no pesadelo do aluno a matrícula por disciplina, a grande vitória da universidade alemã, juntamente com o sistema de créditos acadêmicos, hoje uma realidade rotineira das universidades do mundo desenvolvido. Entre nós, encontra-se em franco descrédito. E não são poucas as instituições de educação superior que pensam na volta do sistema seriado, alegando exatamente a não-adaptação da matrícula por disciplinas à Universidade brasileira. É o retrocesso da roda da história?

Este modelo copiado do sistema norte-americano é um modelo caro, dispendioso, se desenvolvido em sua plenitude. E não tem como sustentar-se apenas com a mensalidade paga pelos alunos, nem apenas pelo erário público.

Por outro lado, a pesquisa e a extensão só podem existir se auto-sustentadas.

O gerenciamento é outro nó de Górdio na Universidade brasileira, exatamente pelo caráter empírico do recrutamento de administradores. Este modelo exige a preparação de recursos humanos para sua auto-sustentação. E o sistema universitário norte-americano faz isso diuturnamente. Não ocorre a nossa insistência no ensaio e erro.

É também necessário dizer que o contexto social do modelo universitário norte-americano é um contexto desenvolvido no qual a Universidade depende da sociedade (e não do seu governo) e lhe é útil e utilizada. A Universidade consegue servir a todos os segmentos sociais, e também ao governo, através da idéia de missão universitária via ensino, pesquisa e extensão. A sociedade sustenta a Universidade, fiscaliza a sua eficiência e qualidade, exige-lhe eficácia e apóia suas reivindicações. O financiamento da Universidade não depende exclusivamente das agências governamentais. Mesmo as chamadas universidades públicas recebem dos governos estaduais um percentual de seu orçamento equivalente a 25%. O restante é obtido através de serviços via ensino, pesquisa e extensão, doações, campanhas de ex-alunos, e assim por diante.

Sendo este o nosso primeiro contacto, não devo, nem posso, tratar aqui de todos os problemas que afligem a Universidade brasileira.

Mas o financiamento da educação superior no Brasil tem dois caminhos singulares: recursos governamentais para as universidades públicas ou mensalidades, para as universidades privadas. O resultado prático de tal financiamento não é imprevisível. As faculdades e universidades públicas estão sentindo a escassez de recursos. E as particulares também. Outras necessidades sociais estão pressionando o governo, e o Tesouro não tem sido hábil em socorrer a todos. Mas, mesmo observando o comportamento dos recursos públicos, faculdades e universidades não têm habilidade em buscar recursos em outro lugar. Não há especialistas em descobrir onde há tais recursos. Não há associações de ex-alunos. Contratos para serviços e pesquisa não têm um fluxo confiável que permita à instituição tomar decisões a longo prazo.

Por outro lado, as universidades e faculdades privadas tentam sobreviver apenas com mensalidades de alunos. O resultado é bastante conhecido. A única função universitária desenvolvida é o ensino, com professores trabalhando em tempo parcial. Não há pesquisa ou extensão. Não há também habilidade em obter recursos de outras fontes. E, em tempo de crise financeira, o erário público pode ser chamado para socorrer uma universidade privada.

Embora incluído entre os novos países industrializados, boa parte das empresas brasileiras são filiais de organizações multinacionais localizadas em países desenvolvidos. Normalmente, tais matrizes são usadas para contratar pesquisas e serviços em universidades nos seus países de origem. Um país em desenvolvimento é um país dependente, especialmente na área da tecnologia. Os genuínos empresários nacionais não sabem como usar a pesquisa universitária. O próprio governo criou empresas que fazem a extensão. E as faculdades e universidades não são ainda boas negociadoras.

Não trataremos aqui da impropriedade da escolha do reitor

pelo voto direto dos professores, dos funcionários e dos alunos. A última eleição na Universidade de Brasília é o mais importante argumento a favor do que afirmo: primeiro, um vigilante foi candidato a reitor, segundo, o interesse de professores, alunos e funcionários pela eleição direta mostrou-se bastante diminuto.

Entretanto, não sou um pessimista. A minha proposta é a de construção. Da construção de um modelo de Universidade adaptado à realidade nacional, ou da realização plena do modelo estabelecido. Este país, como dizemos aqui na Bahia, tem de tomar jeito, e creio que tomará. Creio no meu país como creio no amanhã. Há em mim uma fé em que este país um dia adotará a constituição proposta por Capistrano de Abreu, e que consta apenas de dois artigos cujo espírito é o seguinte:

Art. 1º - Todo brasileiro terá vergonha na cara.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

E assim, senhores acadêmicos, senhoras e senhores, agradecendo a esta comunidade a sua deferência em sufragar o meu nome, encerro esperançoso de que a tribuna da Academia Baiana de Educação continue servindo aos altos desígnios da educação em nosso Estado e possa, na medida do possível, ser útil ao nosso país.

Muito obrigado pela honrosa acolhida. Ao adentrar esta Academia, humildemente, peço licença.

Muito obrigado



SAUDAÇÃO A EDIVALDO BOAVENTURA

(Por ocasião de sua posse na Academia Brasileira de Educação)

Newton Sucupira

É com dupla satisfação, meu caro Edivaldo, que lhe faço esta saudação no momento de sua solene *inceptio* nesta Academia. Primeiramente, é sempre prazeroso louvar o amigo a quem tanto prezo. Eu, pernambucano, Edivaldo, baiano, somente uma coisa nos separa: a comarca de São Francisco. Em segundo lugar, é justo motivo de regozijo receber em nossa companhia um educador de alta estirpe que tanto se tem dedicado à causa da Educação, seja na cátedra ou no exercício dos mais elevados cargos da administração educacional de seu Estado, seja como conselheiro da Educação, seja, enfim, pela extensa e valiosa produção pedagógica.

Confesso que, ao receber o convite, por um instante experimentei certa hesitação ao dar-me conta da responsabilidade de proferir uma oração congratulatória a um intelectual baiano que, como todos os seus pares, é depositário de uma respeitável tradição de retórica barroca que remonta ao maior orador da Língua Portuguesa, o Padre Antônio Vieira, baiano de adoção. E quando falo de retórica barroca não se veja nisso o menor laivo de juízo pejorativo.

Já vai longe o tempo em que o suíço Jacob Burckhardt, eminente humanista e historiador da cultura, numa espécie de lapso mental, ele que tanto penetrou no espírito da cultura clássica, qualificou de "estranha aberração" o particular interesse da Antiguidade pela retórica. Em sentido contrário a uma tal apreciação, assistimos, em nosso século, vigoroso esforço para restaurar a Retórica em seu sentido autenticamente aristotélico de arte da persuasão. Deve-se, principalmente, ao filósofo belga Perelman a valorização da retórica em suas relações com a Filosofia. A sua tarefa consistiu em ordenar e consolidar, ao lado da lógica dedutiva, um campo do convencional e do retórico no qual se move com desenvoltura a razão prática. Existe, pois, um racionalidade retórica que não será mais o parente pobre, o irmão caçula de uma família intelectual onde paradigma autoritário é o raciocínio cogente, formalizável e unívoco. Justifica-se, deste modo, a lógica do discurso persuasivo, aplicável principalmente no campo das relações humanas, ao lado da racionalidade estrita da lógica apofântica

da demonstração apodítica que também nos legou o gênio insuperável de Aristóteles. Convencer e esclarecer, sem ser capaz de trazer uma prova irrefutável, tais são manifestamente o fim e os limites tanto da compreensão e da hermenêutica, como da arte do discurso persuasivo. E este imenso reino das convicções esclarecedoras e das opiniões dominantes não será pouco a pouco reduzido pelo progresso da ciência para fazer valer seus direitos sobre ela. A ubiquidade da retórica é sem limites. Descartes mesmo, que sustentou com grandeza e paixão a causa do método e da certeza inconcussa, é, em todas as suas obras, um pensador que, como bem mostrou Gouhier, usa magnificamente os meios da retórica. Nessa perspectiva, as chamadas figuras de estilo da retórica não desempenham papel de simples ornamento, mas contribuem para reforçar, em sua função estética, o processo de argumentação persuasiva.

Perelman nos mostra que o jurídico é, por excelência, o lugar privilegiado da argumentação retórica. O que já tinha sido reconhecido por Aristóteles, atribuindo ao gênero um lugar de opção entre os gêneros retóricos. Quanto a nós, entendemos que o discurso pedagógico é, também, campo fértil de aplicação da racionalidade retórica, pois somente por cortesia é que podemos falar de uma ciência da Educação, se este termo ciência há de ser entendido no sentido restrito de positividade rigorosa. É que toda teoria pedagógica é prescritiva, normativa, axiológica. Com efeito, a Educação implica ser e dever ser, valor e norma. Consequentemente, não pode haver uma teoria pedagógica do que simplesmente é, mas se constitui em vista do que deve ser a formação humana. E para isso não basta uma argumentação puramente lógica. Faz-se necessária a persuasão retórica.

Quanto ao Barroco, depois do famoso livro de Wölfflin sobre as categorias fundamentais da História da Arte, não é mais permitido ignorar a legitimidade, a especificidade e o valor único da visão barroca do mundo. A visão clássica nos fornece a imagem de um mundo plástico, imagem tectônica, apolínica, clara e naturalmente elucidada, onde cada forma tende a constituir uma realidade fechada e livre em suas articulações. A visão barroca nos dá a imagem de um mundo dinâmico

que se move em ritmos dionisiacos, quase sempre alimentado por obscuras motivações cômicas. Para um ilustre escritor hispano-americano, a dimensão barroca é justamente uma das características mais visíveis da alma latino-americana. E, no Brasil, nenhuma cidade encarna com maior expressividade e exuberância o *pathos* da alma barroca do que a Bahia de Todos os Santos e... também de todos os pecados.

De Edivaldo diremos que, como escritor, usa de uma retórica comedida e nele se expressa um barroco sóbrio, para um intelectual baiano. Apesar de sua formação pós-graduada na Escola de Educação de uma importante Universidade americana, sua concepção pedagógica se situa a igual distância do empirismo tão comum nas obras educacionais norte-americanas, como dos *a priori* de uma visão racionalista. Se algumas vezes pretende permanecer no plano da positividade, jamais sacrificou o sentido profundamente humano inerente à educação e irreduzível, em sua essência, aos enquadramentos conceituais de uma ciência positivista. Parece que Edivaldo não esqueceu a lição que nos dá Aristóteles, logo no início dessa obra excepcional que é a *Ética a Nicômaco*: é preciso, dizia o Estagirita, não exigir o mesmo rigor em todos os raciocínios. O homem cultivado se mostra por não exigir em cada gênero de pesquisa senão o grau de precisão compatível com a natureza do objeto. Seria absurdo esperar de um matemático raciocínios persuasivos, e de um orador demonstrações apodíticas. Ora, a Educação é dessas matérias que não comportam análises rigorosas como se fosse uma ciência exata. Seu tratamento há de ser dialético e retórico na acepção aristotélica, na medida em que se trata de uma ciência prática ou, como dizia Durkheim, uma teoria prática.

Por essa razão, em nenhum dos ensaios de Edivaldo encontramos o autor a teorizar dogmaticamente sobre Educação. Daí o equilíbrio de seu discurso pedagógico, sem cair no Scyllas do relativismo dissolvente, nem esbarrar no Carydides do dogmatismo satisfeito de suas verdades como se estivesse ao abrigo de todas as dúvidas. Não, Edivaldo não é desses espíritos encouraçados de certezas, para os quais tudo se encontra já resolvido em esquemas conceituais petrificados. Isto se manifesta particularmente num de seus livros mais lúcidos em que discorre sobre as alternativas da Universidade moderna, analisando criticamente as diferentes formas de se manifestar a idéia da Universidade no mundo atual. Livro que leva o sugestivo título *Universidade/Multiversidade*.

Edivaldo transpõe os umbrais de nossa Academia ostentando rico e vasto *curriculum vitae* que bem atesta uma intensa atividade intelectual e profissional no campo da Educação. Decerto, seria impossível, nos limites de uma saudação, percorrer todos os itens de tão copioso currículo. Restrinjo-me a destacar os momentos mais importantes e significativos de sua formação intelectual e de sua trajetória acadêmico-profissional.

Baiano de Feira de Santana, deslocou-se para Salvador em 1946, a fim de fazer seus estudos secundários no Colégio Antônio Viera dos Jesuítas, concluindo o curso em 1952. Quem estudou durante seis ou sete anos em colégio da Companhia de Jesus — e falo por experiência própria — sabe que ninguém

passa incólume por uma educação jesuítica. Pelos menos, naqueles tempos pré-conciliares, em que vigoravam ainda elementos da eficiente disciplina mental do *Ratio Studiorum*. A marca de uma tal formação é indelével, tanto na parte intelectual, caracterizada pelo teor humanístico-literário, como na preparação para a vida ativa mediante o treinamento da vontade. Essa pedagogia nos incute o espírito da tenacidade na perseguição dos fins, ainda que com certa flexibilidade dos meios. Ensina-nos a aplicar em nossos empreendimentos uma vontade firme sob a égide do intelecto. A submeter o jogo das paixões ao guante da razão. Enfim, apaixonar-se sem prejuízo da vigilância do pensamento racional, eis o paradoxo eficaz da educação jesuítica em seus grandes dias. É o que nos mostra a dialética cerrada dos *Exercícios Espirituais*, de Santo Inácio de Loiola. E, na verdade, este princípio de uma ação racionalmente conduzida e a formação humanístico-literária deixaram traços inextinguíveis no projeto de vida de Edivaldo. Cada etapa de sua trajetória revela uma linha de coerência e a firme determinação de atingir o objetivo até chegar à sua realização final.

Terminado o curso secundário, opta pelo estudo do Direito, bacharelando-se em Ciências Jurídicas em 1959. Continua seus estudos no Curso de Doutorado da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia e, em 1964, obtém o título de livre docente e, conseqüentemente, o grau de Doutor em Direito, com uma tese em Economia Política. Desejando aprimorar sua formação nesse terreno, de 1964 a 1965, faz um Curso de Economia do Desenvolvimento na Faculté de Droit et des Sciences Économiques da Universidade de Paris, e outro curso sobre o Desenvolvimento Econômico Latino-Americano, na École Pratique des Hautes Études. De 1961 a 1963, trabalhou na Sudene como analista de projetos industriais na qualidade de técnico em Desenvolvimento Econômico, chegando ao posto de diretor do Escritório Regional. Sua carreira regular de magistério superior se inicia em 1964, como professor-assistente da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, na qual lecionou diferentes disciplinas de economia e administração.

Em 1969, conclui o curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia. Ano decisivo para sua carreira, porque é nessa ocasião que se transfere para a Faculdade de Educação na qualidade de professor-adjunto. Opera-se, então, singular metanóia: de economista converte-se em educador, a carreira definitiva de sua vida e na qual encontra o caminho de sua realização profissional e intelectual. É que durante os anos em que militou no campo da Economia teve oportunidade de entrar em contacto com problemas educacionais, na época em que a palavra de ordem da ideologia desenvolvimentista da Sudene era o *slogan* "educação para o desenvolvimento", bem a gosto do economicismo tecnocrático. Embora trabalhando algum tempo na área da economia, graças à sua formação jurídico-humanística, ficou imunizado, em definitivo, contra o vírus do tecnocratismo que ataca invariavelmente economistas e administradores deste nosso país, os quais com seus planos e choques tanto infelicitam a vida do homem brasileiro.

Em 1970, tornou-se professor titular mediante concurso de títulos e provas do Departamento de Planejamento e Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Não satisfeito com sua cultura pedagógica, seguiu para os Estados Unidos a fim de fazer estudos de pós-graduação na Pennsylvania State University, onde obteve o grau de Mestre em Administração Educacional, em 1980, e, no ano seguinte, o PhD na mesma área de Educação e na mesma Universidade. Depois de exercer diversas funções na administração acadêmica, Edivaldo contribuiu decisivamente para a criação do Doutorado de Educação em sua própria Faculdade e do qual é o coordenador desde 1991.

Com este repertório de realizações no campo da Educação, seja no magistério, seja na administração acadêmica, como em numerosos escritos pedagógicos, era natural que viesse a ser convocado para desempenhar altas funções na administração pública da Educação em seu Estado. Desde logo, é designado para o Conselho Estadual de Educação, do qual já foi presidente. Por sinal, tenho a impressão de que Edivaldo, para o bem da Educação de seu Estado, é membro vitalício do Conselho de Educação da Bahia. Pelo menos, desde que eu o conheço — e isso vai para mais de vinte anos — sempre o encontro a exercer as funções de conselheiro com o brilho e a eficiência que todos lhe reconhecem.

Por duas vezes foi secretário de Educação e Cultura da Bahia, revelando suas aptidões no campo da prática educacional. A primeira no governo de Luís Viana Filho, quando iniciou a construção das escolas polivalentes e criou o Parque Histórico Castro Alves. A segunda vez, no governo de João Durval Carneiro, oportunidade em que estruturou o órgão estadual de Educação, editou o Plano Estadual de Educação e Cultura da Bahia e propiciou condições para o reconhecimento da Universidade Estadual de Feira de Santana e para a consolidação da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia. Sua passagem pela Secretaria Estadual de Educação ampliou-lhe o horizontes pedagógicos, oferecendo-lhe margem para o aprofundamento de sua compreensão dos problemas concretos da Educação de 1º e 2º Graus.

Professor de Legislação Educacional, beneficiando-se de sua formação jurídica, Edivaldo é um dos pioneiros, no Brasil, nessa nova especialização que é o Direito Educacional, já existente na Alemanha, desde a década de 60, sob a designação de Direito Escolar (*Schulrecht*). E seus escritos sobre a matéria justificam sua autoridade nesse emergente ramo do Direito.

A par de sua intensa atividade no magistério e na administração, atua regularmente no jornalismo, mantendo, desde uma década, e sem interrupção, uma coluna sobre Educação em importante jornal da Bahia. Ao mesmo tempo, desenvolve uma contínua e valiosa produção pedagógica e literária, compreendendo livros e artigos nas principais revistas especializadas.

Dignidades e títulos que lhe são conferidos são testemunho inequívoco de uma profícua e brilhante carreira de educador e intelectual. É membro benfeitor da Academia de Letras da Bahia, sócio do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, da Academia Baiana de Educação, sócio benemérito do Insti-

tuto Histórico e Geográfico Brasileiro, para citar algumas das instituições culturais a que pertence. A tão preclaro educador também não poderiam faltar numerosos e significativas condecorações.

Meu caro Edivaldo: tantas distinções ilustres e tão altas qualificações bastariam para recomendar seu nome às honras acadêmicas que nossa Academia tem por lema votar àqueles que se notabilizam na laboriosa e dignificante tarefa da Educação. Ao dar-lhe as boas-vindas, creio exprimir o sentimento de meus companheiros dizendo da satisfação que temos em recebê-lo em nosso convívio, com a certeza de que dará uma importante contribuição para o engrandecimento de nossa Academia e da Educação brasileira. □

OS PATRONOS DA ACADEMIA BAHIANA DE EDUCAÇÃO
E OS ACADÊMICOS TITULARES

Nº	PATRONO	VIDA	ACADÊMICO TITULAR
1	ABÍLIO CESAR BORGES	1824-1891	RUY SIMÕES
2	ALFREDO BRITO	1876	JAIR DE OLIVEIRA SANTOS
3	ALFREDO FERREIRA MAGALHÃES	1873-1943	CARLOS ALBERTO PEDREIRA DE CERQUEIRA
4	ALÍPIO CORREIA FRANCA	1871-1957	JOSÉ FRANCISCO DE SÁ TELES
5	ALVARO AUGUSTO DA SILVA	1890-1977	EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA
6	AMÉLIA DO SACRAMENTO RODRIGUES	1861-1926	GERMANO DIAS MACHADO
7	ANFRÍSIA SANTIAGO	1894-1970	REMY POMPÍLIO FERNANDES DE SOUZA
8	ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA	1900-1971	HERMANO JOSÉ DE ALMEIDA GOUVEIA
9	ANTONIO BORGES DOS REIS	1859-1952	GUIOMAR DE ANDRADE FLORENCE
10	ANTONIO DE CASTRO ALVES	1847-1871	CONSUELO PONDÉ DE SENNA
11	ANTONIO PACÍFICO PEREIRA	1846-1902	ANGELO LYRIO ALVES DE ALMEIDA
12	ARLINDO COSTA		ADORALDO RIBEIRO COSTA (1ª) BÁRBARA VASCONCELOS DE CARVALHO (2ª)
13	ARTHUR DE SALLES	1879-1952	RAUL DE SOUZA DA COSTA E SÁ (1ª) ELSIOR MOREIRA ALVES (2ª)
14	AUGUSTO ALEXANDRE MACHADO	1896-1947	ENOCK SENA SOUZA
15	COSME DE FARIAS	1875-1972	JOÃO EURICO MATTÁ
16	DIÓGENES GOMES DA COSTA VINHAES		ROISLE ALAOR METZKER COUTINHO
17	EGAS MONIZ BARRETO DE ARAGAO	1870-1924	MARIA AUGUSTA DE CARVALHO CRUZ ABDON
18	ERNESTO CARNEIRO DE RIBEIRO	1839-1920	JOSÉ NEWTON ALVES DE SOUZA
19	FRANCISCO DA CONCEIÇÃO MENEZES	1896-1959	CID JOSÉ CAVALCANTE TEIXEIRA
20	GELÁSIO DE ABREU FARIAS	1882-	HERMANO AUGUSTO PALMEIRA MACHADO
21	HELVÉCIO CARNEIRO RIBEIRO	1880-1969	PEDRO JULIO BARBUDA
22	HENRIQUETA MARTINS CATARINO	1886-1968	ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS
23	HUGO BALTHAZAR DA SILVEIRA	1888-	RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO
24	ISAIAS ALVES DE ALMEIDA	1888-1968	ANTONIO PITHON PINTO
25	JOÃO ALVES PORTELA		CÍCERO PESSOA DA SILVA
26	JOÃO FLORÊNCIO GOMES	1846-1925	ASTOR DE CASTRO PESSOA
27	JOSÉ OLÍMPIO DE AZEVEDO		THALES OLÍMPIO GÓES DE AZEVEDO
28	JÚLIO AFRÂNIO PEIXOTO	1876-1947	OLDEGAR FRANCO VIEIRA
29	LUIZ DA FRANÇA PINTO DE CARVALHO		LUIZ FERNANDO SEIXAS DE MACEDO COSTA (1ª) HERMES TEIXEIRA DE MELLO (2ª)
30	LUIZ GONZAGA CABRAL	1853-	LUIZ AUGUSTO FRAGA NAVARRO DE BARROS (1ª) LUIS HENRIQUE DIAS TAVARES (2ª)
31	MANOEL CARLOS DEVOTO	1853-	ADELMO SOARES PESSOA
32	MARIA LUIZA DE SOUZA ALVES	1860-	ANGELINA ROCHA DE ASSIS (1ª) LEDA JESUINO DOS SANTOS (2ª)
33	MARIA ROMANA CALMON DE BITTENCOURT		JORGE CALMON MONIZ DE BITTENCOURT
34	PAULO FÁBIO DANTAS	1900-	RAYMUNDO NONATO DE ALMEIDA GOUVEIA
35	PEDRO JÚLIO BARBUDA	1837-	CASSILANDRO EVERALDO BARBUDA
36	PEDRO TENÓRIO DE ALBUQUERQUE		YEDA BARRADAS CARNEIRO
37	POSSIDÔNIO DIAS COELHO		FRANCISCO PINHEIRO LIMA JUNIOR
38	ROBERTO CORREIA	1876-1941	OLGA PEREIRA METTIG
39	RUI BARBOSA DE OLIVEIRA	1849-1923	RAIMUNDO JOSÉ DA MATTÁ
40	SÁTIRO DE OLIVEIRA DIAS	1844-1913	ANTONINO DE OLIVEIRA DIAS

Revista da Academia Baiana de Educação

A Academia Baiana de Educação é uma sociedade civil, com personalidade jurídica própria, de duração ilimitada, fundada em 9 de setembro de 1982.

DIRETORIA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO (1992-1994)

Presidente: Edivaldo Machado Boaventura
1^º Vice-presidente: Maria Augusta Abdon
2^º Vice-presidente: Lêda Jesuino dos Santos
Secretário-geral: Zilma Parente de Barros
Secretário executivo: Ângelo Lírio Alves de Almeida
Tesoureiro: José Francisco Sá Teles
Diretor da Biblioteca: João Eurico Matta
Diretor da Revista: Jair de Oliveira Santos
Diretor do Museu Pedagógico: Raimundo Matta
Diretor do Arquivo: Hermano Gouveia Neto

Distribuição sem ônus para os sócios.

Revista da Academia Baiana de Educação. Volume 1, número 3, setembro de 1994.

Bahia, ADEB, 1991

V. 21 x 28cm (anual)

I Educação Periódicos

I. Academia Baiana de Educação

CDD 370.05

CDD 370.05