

O QUE O BRASIL ME ENSINOU

Aula Magna proferida pelo
Professor Paul ARBOUSSE-BASTIDE

Um grande poeta francês, Alfred de Vigny, disse que uma bela vida consiste em um sonho de juventude que se realiza na maturidade. Um grande filósofo francês, Augusto Comte, acreditou poder aplicar à sua obra a palavra do poeta. Eu não sou — nem um grande filósofo, nem um grande poeta, mas o pensamento de Alfred de Vigny exprime bem minha aventura no Brasil.

Na minha mocidade eu desejei conhecer um dia este grande e fabuloso país. Na minha idade madura realizei o sonho. Posso dizer que, no momento de minha velhice, eu me sinto realizado por ter acompanhado o desenvolvimento extraordinário do Brasil durante quase meio século.

Com o correr do tempo, minha relação com o Brasil sofreu notável mudança. Tendo chegado a este país como professor, para lecionar, tomei consciência de que, sobretudo, eu aprendia e continuava a aprender. Durante os primeiros anos, pensei que, na situação em que me via, o que importava, principalmente, era aprofundar meus conhecimentos já adquiridos, a fim de adaptá-los aos meus alunos e torná-los assimiláveis ao novo público de estudantes cuja formação me havia sido confiada. Eu era bastante jovem e pensava que lecionar, ensinar, seria antes de mais nada transmitir conhecimentos e métodos de trabalhar, adaptando-os o melhor possível àqueles que deles necessitavam. Logo percebi que se tratava de algo totalmente diverso — que a participação na vida brasileira, na qual me achei empenhado, envolvia a vantagem inestimável de poder tornar-se um enriquecimento meu, derivado da experiência de vida daqueles que me cercavam, meus alunos e ouvintes, enquanto eu compartilhava com eles as dificuldades, inquietações e esperanças de um povo em busca de si mesmo, obrigado a lutar, inventar e descobrir dia a dia caminhos para melhor se realizar.

Vivendo no Brasil, com minha família, tentando compreender os problemas fundamentais do país, adivinhar alguma coisa de seu futuro, avaliar devidamente suas potencialidades — pareceu-me que

minha experiência de vida seria consideravelmente enriquecida pelo convívio com os problemas de meus alunos, estreitamente ligados às condições de sua vida universitária.

Após uma permanência inicial de doze anos, todas as vezes que, atendendo a convites, voltei ao Brasil como professor visitante, tive a impressão de descobrir um país novo, que me sugeria novos questionamentos sobre os problemas brasileiros, suas semelhanças e suas diferenças relativamente aos problemas internacionais e, entre estes, os de minha própria terra, a França.

Para tentar acompanhar o Brasil nas suas transformações sociais, econômicas e políticas, as conversas com meus amigos brasileiros foram sempre indispensáveis: os amigos de sempre e os novos, mais moços, mais empenhados no presente; muitas vezes, minhas conversas abrangiam participantes de três gerações, com seus antagonismos. Sempre tentei ficar em contato com as gerações mais novas, que se arriscavam a falar comigo sobre o Brasil do momento e o Brasil de seus pais e avós, bem como o Brasil de seus sonhos ou de seus mitos.

Tive a possibilidade de confrontar o Brasil que eu imaginava e mesmo o Brasil sobre o qual me haviam contado alguma coisa aqueles que me falaram deste país antes mesmo que eu tivesse tido qualquer oportunidade de viajar para cá — com o Brasil de 1934, ou melhor, São Paulo de 1934, o das grandes esperanças universitárias, quando a Cidade Universitária ainda era mato e o Morumbi quase mata virgem, o São Paulo de antes da “explosão de prédios e minhocões”. Pude confrontar o Brasil sem Brasília e o Brasil com Brasília, o do “modelo brasileiro”, do milagre econômico. Entre todos esses Brasis a síntese é difícil, e qualquer ensaio de interpretação redutiva é um desafio à História e ao bom senso; mas cada perspectiva merece atenção e traz ensinamentos.

Durante todo esse tempo, o Brasil prosseguiu poderosamente sua marcha com suas alegrias, suas inquietações, seus momentos de desânimo e, acima de tudo, sua prodigiosa capacidade de esperança. Minha convivência com os brasileiros e sua experiência de vida é a fonte do ensinamento que recebi no Brasil e do Brasil. Este “ensinamento” marcou minha personalidade. Muitas vezes, senti o desejo de relatar para mim mesmo aspectos ou pontos desse tirocínio. O que o Brasil me ensinou nunca foi lecionado, ou professado, e não podia sê-lo. Enquanto professor, não posso avaliar a eficiência de meu procedimento didático, mas posso tentar relatar o que aprendi com meus alunos. Isto pode explicar por que este antigo professor que vocês ouvem, companheiro e testemunha da vida de seus alunos, faz este depoimento sobre a contribuição do Brasil na sua experiência de vida.

O único ensinamento humanamente válido é aquele que deixa traços duráveis e fecundos na experiência de cada um. Assim, e só assim, uma comunicação se estabelece. A única aula que merece ser chamada "magna" é aquela que estabelece um diálogo contínuo entre os que querem aprender e os que pretendem ministrar qualquer ensinamento — pois todo processo didático corre o risco de tornar-se vazio e sem efeito, se lhe faltar calor humano. O filósofo Descartes, que não era tão cartesiano quanto se diz, preferia, ao invés dos livros dos sábios, "o grande livro do mundo", no qual não deixou de mergulhar.

O que o Brasil me ensinou?

Quando falo do "ensinamento" que recebi, estou pensando nos aspectos da realidade que julguei captar melhor por ocasião de meu contato com o Brasil e com os brasileiros. Nesses termos, meu depoimento é subjetivo, mas não arbitrário. Os ensinamentos que recebemos de nossos amigos, muitas vezes à revelia deles, dependem de uma simpatia pessoal e de uma certa cumplicidade. Não conhecemos *tudo* de nossos amigos. Entretanto, eles são para nós uma presença e uma continuidade. Isto é *amizade*: marcha recíproca de um em direção ao outro, uma descoberta de si mesmo e do outro. E, acima de tudo, amizade é a grande descoberta de que o outro existe de modo diferente do nosso. O outro vive a sua alteridade, e o reconhecimento disto, longe de afastar o outro, nos aproxima dele.

Eu já sabia um pouco dessa verdade, mas o Brasil tornou-a mais viva. Os ensinamentos que recebemos dos outros não são fantasias imaginárias; eles já estão envolvidos no quadro afetivo da amizade.

Entre os ensinamentos que recebi do Brasil, permitam-me encarar, em primeiro lugar, alguns referentes a aspectos materiais ligados ao espaço e ao tempo. O Brasil, acima de tudo, é um corpo espantoso dentro de um espaço cujas dimensões escapam à própria imaginação. Meus primeiros contatos com este país foram marcados, extraordinariamente, pela mudança no espaço, sobretudo ao nível daquilo que imaginava conhecer. Nos tempos longínquos dos anos 30, a viagem da Europa para o Brasil ainda se fazia de navio. Era uma bela aventura que as novas gerações não têm tanta oportunidade de viver. A travessia do oceano demorava cerca de vinte dias. Os passageiros, pouco numerosos, tinham a possibilidade de melhor conhecer seus companheiros de viagem, de contemplar o oceano, de observar o céu com suas estrelas. Os grandes momentos foram marcados pela passagem do equador e pela mudança da constelação sideral. Esta foi muito mais impressionante que a passagem da linha equatorial, mera abstração cartográfica. O equador não é visível senão nos mapas. Era o comandante do

navio que anunciava aos passageiros, no diário de bordo, o dia e a hora da passagem da "linha". Celebrava-se o momento dessa passagem com festas alegres, bailes à fantasia e o ritual cômico de batismo dos passageiros, com a entrega solene de um documento devidamente carimbado.

A mudança da constelação sideral ocorria com a grandeza das metamorfoses cósmicas dos primeiros passos da criação do mundo. A Grande Ursa, com sua Estrela Polar de nosso céu ártico desaparecia pouco a pouco, além e abaixo do horizonte. Éramos afastados lentamente do nosso céu familiar da Europa, do nosso ocidente, enquanto emergia este famoso Cruzeiro do Sul que até então para nós era mítico. Irrecusável sinal de nova realidade cósmica, totalmente diferente daquela que estávamos acostumados a viver, ele surgiu agora do mar.

Dentro de nosso íntimo cultural, sentíamos que os homens do Cruzeiro do Sul não poderiam ser do mesmo padrão cultural daqueles da Grande Ursa e da Estrela Polar. Neste momento, o Brasil me ensinou, através da simbólica grandeza da sua aula sideral, que a partir daquele instante eu teria que aprender uma linguagem nova para minha orientação no trato com homens novos numa terra nova.

Já com esta "aula magna do céu antártico" aprendi que o espaço brasileiro seria estruturalmente diferente do espaço europeu e, sobretudo, do meu espaço gaulês, do meu exagonozinho francês que acabava de desaparecer bem além do meu horizonte ancestral. Creio ter sentido então a graça assustadora de meu batismo antártico "crucial" do sul, e pré-paulistano.

Eu não podia imaginar então as imensidades continentais que se expandiam do litoral no interior deste país, as dimensões de uma profundidade onde reinava uma natureza que desafiava a intervenção do homem. A presença dessa natureza ainda livre da marca humana me fez sentir, quando a contemplei pela primeira vez, que para o homem brasileiro dos tempos heróicos a descoberta desse espaço vazio foi, e talvez continue a ser, seu oceano interior donde emerge ao mesmo tempo um poderoso apelo de conquista e uma perigosa ameaça de afogamento e aniquilamento. As inúmeras possibilidades que ele oferecia, seus riscos, suas fatalidades e suas aberturas, explicariam no entanto o homem brasileiro, a sua vida de realizações e, às vezes, os momentos de renúncia ou de fuga, na exaltação lírica da dança e da música popular. Aqueles espaços não podiam permanecer vazios. O homem brasileiro empreendeu a conquista de sua própria integração através da conquista de seu espaço físico e também, dir-se-á, de seu tempo histórico.

É difícil harmonizar as diversas vertentes da integração histórico-espacial brasileira, mas isso é necessário à integração interna e subjetiva, único acesso ao sentimento de identidade, ou seja, a percepção de si mesmo na eficiência da personalidade enraizada num meio aberto e estimulante. As estruturas do espaço estão estreitamente ligadas às estruturas do tempo, e também ao conjunto das representações individuais a respeito do tempo vivido e do tempo cronológico — o tempo do coração e o tempo do relógio.

Cada grupo social vive seu tempo de uma maneira própria. O transcorrer do tempo, suas divisões em temporadas, a correspondência destas com tipos climatológicos ligados a comportamentos culturais, acentuam o desajustamento entre associações culturais árticas e antárticas. As festas de Natal, em dezembro, com calor tropical, são celebradas com pinheiros carregados com neve de algodão e animadas com Papais Noéis encapotados, muito valentes e saudáveis. Esse desajustamento me impressionou, mas verifiquei que aquela ornamentação era de uso pacífico para meus amigos brasileiros — e cheguei à conclusão de que o desajustamento era meu, mas retive a visão da permanência de padrões culturais alheios dentro de uma outra cultura, sem correspondência nenhuma com o contexto climatológico original.

O desajustamento entre alguns padrões culturais e o tempo climatológico é bem diferente de um outro tipo de desajustamento referente ao tempo fundamental vivido pela consciência do tempo histórico. A avaliação do passado histórico dentro de uma comunidade nacional expressa o grau de sua integração e de suas possibilidades de permanência. Parece que, no Brasil de hoje, o passado, o tempo vencido, é apressadamente jogado na vala comum de um esquecimento quase sanitário. A expressão "já era", tão usada entre os moços, apaga, simplesmente, toda zona não vivida por eles, supervalorizando o presente atual e imediato em proveito de um futuro mais próximo e aproveitável.

O adulto empenhado na competição profissional está dividido entre a sobrecarga do cotidiano e a esperança angustiada do amanhã. É de admirar que este homem, empurrado pela aceleração de um crescimento técnico desenfreado, limitado dentro de uma natureza ao mesmo tempo generosa e agressiva, manifeste qualidades humanas que autorizam perspectivas de grandes realizações no futuro. A figura lendária do bandeirante simboliza a coragem e a vontade. Isso não é senão um aspecto do homem brasileiro que se situa na encruzilhada de três virtudes cardinais: a paciência, a esperança e um senso muito vivo do humano, difícil de caracterizar, que se prende à generosidade, à consideração pelo outro, e a uma certa ternura feita de compreensão, de simpatia e de benevolência espontânea.

Um homem desse gabarito é capaz de, dentro em pouco tempo, realizar prodígios. O perigo que se apresenta, após um esforço espetacular e eficaz, é que os indivíduos assim empenhados na ação se vejam impedidos de assegurar suas realizações por circunstâncias externas, às vezes hostis. Nesse caso, tudo haverá de ser recomeçado. A competência, a paciência, e a esperança, deverão novamente sustentar outros homens prontos a prosseguir, sempre correndo o risco de tropeçar, escorregar, por falta de cooperação e de apoio compreensivo.

O Brasil me ensinou que a qualidade dos homens, por mais notável que seja, necessita, para ser realmente eficaz, do apoio generoso de uma sociedade suficientemente rica em personalidades independentes e fortes, em agrupamentos institucionais e comunidades abertas, capazes de amparar e de assegurar a continuidade necessária à realização dos destinos dessas personalidades verdadeiramente dignas de uma confiança esclarecida e posta à prova.

Seria urgente e necessário que a realização das personalidades bem dotadas não seja vista ou interpretada como milagrosa, heróica, ou com suspeição de *elitismo*. O Brasil oscila entre duas imagens contraditórias: uma riqueza sem limites e uma pobreza até famélica. Se a riqueza humana do Brasil for avaliada por sua capacidade de desperdício, ou não aproveitamento, dos recursos humanos, pode-se dizer que este é um país riquíssimo, pois ainda não conseguiu esgotar seus capitais. Pode-se falar em milagre, mas não se pode eternamente confiar nele. O desperdício humano é o mais caro de todos, e os juros não se resgatam. Seria preciso fazer o balanço do desperdício humano. A economia desse desperdício está ainda por fazer.

A realidade do desperdício humano é incontestável. Suas consequências são as mesmas de um vazamento de gasolina: perigo de explosão e de morte. Quando se medita acerca do desperdício neste domínio, não se pode deixar de pensar que a educação deveria destinar-se a sustá-lo, até conseguir eliminá-lo. Minha experiência brasileira me colocou numa situação concreta que me levou a refletir muito sobre o problema educacional. A este respeito, vou restringir minhas observações a alguns pontos, às vezes anedóticos. Quando cheguei ao Brasil, em 1934, com a primeira turma de professores franceses contratados para iniciarmos, juntamente com professores italianos e alemães, os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, não existia um prédio para a FFCL, nem havia alunos formalmente discriminados dentro de quadros homogêneos de formação e de idade, — nem regulamento interno da Faculdade, — nem programa de ensino. Só um decreto estadual conferiu existência administrativa à FFCL. Os alunos matriculados eram pouco numerosos, o que chegou a

preocupar os responsáveis pela fundação da USP. Entre os primeiros alunos, muitos eram formados em medicina, direito ou engenharia. As primeiras aulas foram proferidas numa sala da Faculdade de Medicina, na avenida Dr. Arnaldo. Admirei a ousadia de criatividade paulista; ela nos infundiu uma confiança inabalável no futuro de São Paulo e do Brasil.

Em 1935, participei no Rio, com o Prof. Almeida Júnior, Profa. Noemi Silveira e Profa. Helena Antipoff, de Belo Horizonte, da Comissão instaurada pelo ministro Capanema para a reforma do ensino no Brasil. Tive oportunidade de conhecer então alguns educadores cariocas de renome, tais como os professores Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Notei a importância que o ministro Capanema dava ao ensino secundário, cuja insuficiência e fraqueza eram óbvias para todos os membros da Comissão.

Era notória também a precariedade das instalações que alojaram a nascente Faculdade de Filosofia. O mesmo não se diria, porém, a respeito dos alunos: lecionávamos sem problemas de comunicação, fato que nos deixava perceber o domínio da língua francesa no Brasil por grande número de pessoas e, conforme verificamos mais tarde, em vários segmentos da sociedade.

Eu havia externado a opinião de que competia à Universidade a formação de docentes de alto nível para o ensino secundário. Em 1936, o Prof. Fernando de Azevedo, então diretor do Instituto de Educação, de São Paulo, convidou-me para iniciar naquele estabelecimento um curso de metodologia do ensino secundário. Eu não sabia sequer que podia existir uma metodologia do ensino secundário, mas tinha consciência da importância desse ensino na França, onde ocupava um lugar de destaque no sistema educativo nacional. Concordei em falar da minha experiência do ensino secundário na França — como aluno e como professor. Muitos anos depois, alguns dos meus alunos de então disseram-me quanto aquele depoimento informal sobre o ensino secundário na França foi importante para a sua formação. Posso acrescentar que também o foi para a minha formação.

Essas aulas de “metodologia do ensino secundário”, bem diferentes das aulas de Sociologia que eu ministrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras me deram a vantagem de obter a colaboração de uma assistente — Dora de Barros — que depois prosseguiu com dinamismo e dedicação a carreira do magistério como professora de Psicologia Educacional.

Da minha “metodologia viva” resultou um livrinho intitulado *Formando o Homem*, enriquecido com o prefácio do Prof. Fernando de Azevedo. Tive notícia, recentemente, de que o livro tem sido consultado por alguns educadores. Quando o folheei novamente,

confesso que me pareceu bastante "elitista", pois nele salientei a necessidade de formar o homem atendendo aos princípios da educação humanista, na qual a ênfase recai sobre a aquisição de conhecimentos sempre relacionada com sua significação humana.

A partir do exame de algumas reformas do ensino aqui efetuadas, acompanhei a história da Educação no Brasil, notadamente o projeto de criação de uma Universidade Imperial no Rio, em 1881, e a oposição que manifestaram os positivistas em nome do princípio da "liberdade espiritual", negando ao poder público qualquer competência no domínio do ensino superior. O trabalho que comecei a elaborar no Brasil, desde a minha chegada, sobre a *Educação Universal segundo a Filosofia de Augusto Comte*, insistia sobre a necessidade de uma educação permanente que abrangesse a totalidade da vida humana. Minha permanência no Brasil me fez sentir quanto o problema da extensão do ensino a todos e a todas as classes sociais e idades era percebido aqui como uma necessidade urgente.

O que o Brasil me ensinou me foi trazido muitas vezes direta ou indiretamente por meus próprios alunos. Não posso esquecer que meu primeiro contato com o interior do país me foi proporcionado por iniciativa de um dos meus primeiros alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o decisivo e oportuno apoio de Júlio de Mesquita. Conheci assim, com meus dois colegas Levi-Strauss e P. Mombeig, as zonas pioneiras do Alto Paraná, quando Londrina se resumia a uma casa só, de madeira, erguida para negociar o primeiro loteamento da cidade. Andamos depois pelas margens do rio Tibagi, nas cercanias de São Jerônimo, onde era possível encontrar garimpeiros e alguns índios bastante aculturados. Fiquei impressionado com esta iniciação ao Brasil do interior, onde era possível conhecer uma paisagem ainda livre de comunicações rodoviárias.

Também não posso esquecer a visita que tive a oportunidade de fazer ao litoral paulista na região do Ribeira, onde existia um dos primeiros núcleos japoneses no Brasil, especialmente dedicado à cultura do chá, agora bem conhecida no país. Fiz esta viagem de estudos, em parte viajando de lancha, na companhia de alunos do Instituto de Educação, sob a direção tão simpática e proveitosa do professor Almeida Júnior, contando ainda com a colaboração ativa, e particularmente oportuna, de meu primeiro aluno japonês, Teiite Suzuki, que tive a surpresa de reencontrar um dia, no viaduto do Chá, empenhado na leitura de um diálogo de Platão, o "Phedon", sobre a imortalidade da alma. Esse encontro no viaduto do Chá com meu aluno da Faculdade de Filosofia me ensinou que São Paulo já se apresentava como um maravilhoso lugar de encontro intercultural e racial, um lugar de irradiação humanista, um campo

de treinamento de intercâmbio cultural. O acolhimento dos japoneses do litoral foi ótimo. Os alunos do Vale do Ribeira já tinham programado um baile com as bandeiras brasileira e francesa. Era o 14 de Julho, a festa nacional da França, que durante anos foi comemorada como *feriado* no Brasil.

As vezes a contribuição de meus alunos foi indireta, com depoimentos sobre o ensinamento recebido por eles e os processos didáticos de seus novos professores. Um deles, pertencente às primeiras turmas da FFCL, relatou com um certo distanciamento e simbolismo literário, suas impressões. Seu depoimento mereceu muita consideração de minha parte. A tentação é grande, para jovens professores recém-formados, e por vezes brilhantes, de deslumbrar seus alunos, para subjugar-los e conquistar uma admiração sem reserva. Mas ensinar não é subjugar; o verdadeiro processo didático é outro. O educador deve saber escutar para informar-se sobre as motivações de seus alunos, seus interesses pessoais, a fim de poder dialogar com cada um deles.

Os alunos brasileiros dos primeiros tempos da Faculdade de Filosofia, e mesmo dos tempos ulteriores, perceberam muito bem o perigo e o abuso de um certo deslumbramento didático, que poderia ser chamado *terrorismo didático*, ou mesmo *trombada cultural*. Eis aqui a pequena história simbólica usada por um aluno para caracterizar e denunciar um processo educativo errado:

Segundo a lenda, Diogo Alvares Correa encontrou nas praias empedradas da Bahia indígenas do lugar que o rodearam, tomados de curiosidade. Qual seria a sua intenção? Que fariam eles? Iriam matar o aventureiro sozinho e desamparado? Talvez comê-lo? Nesta situação arriscada, Diogo Alvares recorreu a um expediente famoso; erguendo seu mosquete, abateu com grande estrondo e clarão de fogo uma ave que passava voando. Os indígenas apavorados, gritando *homem do fogo! filho do trovão!* renderam-se imediatamente ao estrangeiro — renderam-se à violência da razão, à razão do mais forte, à razão flagrante e deflagrante, irrecusável, uma razão que era somente violência.

Esta lenda emprestada à história do Brasil traz um ensinamento pedagógico fundamental. O professor é aquele que sabe. Ele é também aquele que deve transmitir seu saber. Ele pode impor esse saber, fazendo exibição, "show", para espantar, amedrontar e dominar seus alunos. Este procedimento é um terrorismo cultural que ainda hoje existe, sob formas bastante sofisticadas. A sacralização do obscuro, a transposição pedagógica do processo Diogo Alvares Correa, explora no aluno sem defesa o medo de ser marginalizado, pois ele não se conforma com o vocabulário esotérico de uma ortodoxia fechada. A verdadeira cultura tem o

propósito de trazer o antídoto decisivo contra o medo da marginalização punitiva, pois esta tem como consequência uma falsa assimilação do saber, pela qual o aluno apenas devolve, formalmente, ao professor, de modo mascarado, aquilo que exhibe como saber adquirido.

Os ditadores e os fanáticos odeiam a cultura livre e independente, por ser desmistificadora. Os estudantes brasileiros deverão ser continuamente orientados no sentido de perceber a variedade dos processos do terrorismo cultural, mas nem assim lograrão proteger-se contra as agressões culturais estrangeiras ou nacionais. Não é fácil superar o medo de ser autêntico, ou seja, fiel a si mesmo.

A propósito do medo, quero falar agora de uma pequena lembrança bastante significativa. Há alguns anos, durante curta permanência no Brasil, um grupo de jovens me procurou em meu apartamentinho, na Cidade Universitária, para trocar idéias. Perguntaram-me:

— Professor, como se comportavam os alunos dos seus primeiros tempos no Brasil? Conversavam com os professores? Havia intercâmbio de idéias? Confronto de posições?

— Sim — respondi — frequentemente, e com proveito de parte a parte.

Perguntaram-me ainda:

— Quais as diferenças entre eles e nós? Agora parece não ser mais assim: há pouca comunicação entre nós, e também entre nós e os professores.

Indaguei então:

— E por que acontece isso? Seguiu-se um silêncio pesado. Uma voz abafada arriscou-se: *Medo!*

Fiquei muito espantado, e nem sequer pedi comentários. Nesse dia, os jovens brasileiros me ensinaram mais alguma coisa, que não consegui identificar claramente e sobre a qual continuo a me questionar desde então: Que tipo de medo seria aquele? Timidez? Introversão? Inibição?

Tenho a impressão de que o medo do medo, e sobretudo o medo de ser cada um assim como é, livre de qualquer modismo ou conformismo, já se atenuou bastante. Dir-se-ia que o amor da verdade e da autenticidade já se instalou como antídoto do medo.

Talvez tenhamos chegado ao momento de falar da Universidade e da comemoração de sua fundação. Todos concordam no reconhecimento de que a Universidade está em *crise*, e teria sido

muito bom dispor de um ano inteiro para tentar esclarecer o verdadeiro sentido da "comemoração" e da "fundação", e para dar a essas palavras conteúdo e expressão.

A palavra *comemoração* conota as idéias de *comunidade* e de *memória*. No sentido mais estrito, só se comemora o que passou, o ultrapassado, os mortos. Com o decorrer do tempo, a comunidade que comemora se torna cada vez menos numerosa, até que se apaga e quase se esquece o conteúdo histórico do que ela comemora, já de maneira estereotipada, conforme um ritual formalmente estruturado. Entretanto, permanece alguma coisa do "já era". Como disse o poeta Leconte de Lisle, "Ce qui n' est plus, n' est tel que pour avoir été". O que "já era" continua como símbolo — o sinal que se refere mais ao "vir a ser" do que ao "já era". Qualquer comemoração deveria estar mais ligada ao futuro que ao passado, cuja consistência histórica é muito precária, ameaçada de se tornar mito e fabulação. A comemoração dos aniversários natalícios, com seus votos, seus parabéns, manifesta claramente sua significação projetiva. A comemoração de Hiroxima com seu "nunca mais" refere-se mais ao futuro que ao passado. Isto seria próprio de toda comemoração verdadeira. O rótulo *Pro-memória*, as palavras *salvaguarda do patrimônio*, parecem hoje merecer um novo interesse da sensibilidade brasileira. Mas é preciso salientar bem que se trata, acima de tudo, não de uma *incorporação dos vivos aos mortos*, mas sim *dos mortos aos vivos* — do hoje e do amanhã.

O jogo da memória é mais prospectivo que retrospectivo. A comemoração de um ponto de partida, de uma "fundação", não tem sentido se não se voltar para o futuro. A palavra *saudade*, tão significativa no registro da sensibilidade luso-brasileira, situa-se na encruzilhada do presente, do passado e do futuro. Existe uma "saudade do futuro", como notou o sociólogo pernambucano Vamireh Chacon — saudade do que ainda não existe mas poderia existir, saudade do sonho e da utopia, quer dizer, do que não dispõe de um lugar para existir mas continua a ser sonhado e, por isso mesmo, faz falta. A única comemoração capaz de empolgar os jovens é aquela que já antevê o futuro. A "crise" de uma instituição, ou de uma sociedade, é a caminhada de uma "consciência infeliz" cuja identidade é dividida entre a irreversibilidade do "já era" e o que ainda não conseguiu nascer.

Eu gostaria sinceramente de poder acompanhar palmo a palmo, nesta comunidade universitária, a superação de uma "crise" que não é apenas institucional, mas nacional, e que vem sendo compartilhada no recôndito da consciência e do coração de todos nós. Uma comemoração verdadeira é uma interpelação do futuro no palco do presente agarrado às raízes do passado. Uma antecipa-

ção do futuro, confrontada com uma vivência do passado, é necessária para se enfrentar o presente sem irritação, recusa ou violência. Essa antecipação do futuro não pode deixar de fazer indagações sobre o tipo de homem que existe, ou mesmo indagar se ainda valerá a pena existir e, em caso de resposta afirmativa, indagar que tipo de homem logrará participar dessa aventura. Eu sei que já fomos cientificados da "morte de Deus" e da promoção do homem ao status honorífico de "paixão inútil". Essa necrologia transcendental pode vir em auxílio da nossa indagação acerca do velho e belo nome de *humanismo*, cujo sentido atualmente é controvérsido.

Uma comemoração verdadeira não pode ser gratuita, especialmente quando se trata da Universidade, que traz em seu bojo as idéias de universalidade e interdisciplinaridade.

Será possível ver o futuro da Universidade sem lágrimas de saudosismos ou ressentimentos pessoais, alheios às necessidades de nosso tempo? É verdade que o problema de uma *Educação para uma Sociedade em Mudança*, título de livro de Lourenço Filho, se colocaria hoje em termos mais significativos de *Educação para a Mudança da Sociedade*. Creio que uma educação de verdade, e fiel à verdade, não pode deixar de promover e liderar, a curto ou longo prazo, uma mudança da sociedade, tendo em vista o atendimento de suas reais necessidades.

Qualquer mudança da sociedade deve ter estreita vinculação com a educação, em todos os graus. Uma educação isenta de radicalismos não pode obedecer a um modelo pré-concebido e desvinculado da opinião pública. A vocação primordial da Universidade é a de cuidar da eficiência da educação, associando sempre a pesquisa à transmissão e ao aprofundamento dos conhecimentos fundamentais ligados ao desenvolvimento científico e técnico de uma sociedade responsável, cuja riqueza demográfica não pode ser aviltada, sob pena de se tornar perigosa e insustentável. A manutenção dessa riqueza exige o amparo e o aproveitamento de todos os indivíduos e de maneira que se harmonizem o *saber*, o *fazer* e o *ser*.

Essa última finalidade, ou seja, o *ser*, implica que se proporcione a cada um a possibilidade de existir na linha de uma identidade reconquistada, raiz e fonte de um *saber* conscientemente integrado; de um saber ou *saber fazer* que não seja a mera resposta ao condicionamento tecnológico, mas o fruto de uma competência reforçada pela participação coletiva, numa comunidade acolhedora em que ninguém seja coagido a sobreviver em condições desumanas.

Caros amigos brasileiros, testemunhas da minha longa marcha no decorrer deste meio século resfolegante e pleno de acontecimentos assustadores e angustiantes; companheiros da minha caminhada

e ouvintes complacentes das minhas pequenas estórias — eu me despeço de vocês pedindo permissão para expressar minha gratidão por tudo o que vocês me ensinaram. O diálogo que iniciei não vai acabar tão cedo. Receio que ele participe da categoria do inesgotável, como também são inesgotáveis a paciência e a amizade dos ouvintes.

As comemorações têm a grande vantagem de dessacralizar o tempo em proveito da eternidade. Agradeço-lhes a companhia, nesse meu passeio pela marginalidade da memória, que como simples capacidade de registrar e recordar não se combina muito bem com o tempo. O tempo integral escapa à memória e a memória não vence a prova do tempo. O tempo e a memória, aparentemente fraternos, porém desajustados e quase inimigos, somente se conciliarão com a ternura que acompanha as lembranças afetuosamente coligidas para esta aula abusivamente chamada *magna*. A única grandeza de uma aula reside na “conversa” em que os interlocutores compartilham uma experiência de novas descobertas. Agradeço a participação de vocês.

São Paulo, 13 de setembro de 1984.

BIBLIOGRAFIA

- LITTÉRATURE et Philosophie. Remarques sur l'enseignement littéraire en philosophie. *Les Humanités*, Paris, jan./1929.
- LES TENDANCES actuelles de la jeunesse universitaire en France. *The Student World*, Paris, abr./1929. (p. 196-210).
- REMARQUES sur l'enseignement philosophique. *Les Humanités*, Paris, fev./1930.
- POUR un humanisme nouveau. Enquête. Avertissement et Introduction. *Cahiers Foi et Vie*, Paris, 1930. (p. 4-17).
- UNE MÉTHODE de culture générale à propos du livre de D. Roustan: La culture au cours de la vie. *Revue Universitaire*, Paris, mars 1931.
- LETTRES inédites d'Auguste Comte à Céliestin de Blignières. Présentation Paul Arrousse - Bastide. Paris, Ed. Vrin, 1932. (Coll. Textes Philosophiques).
- DERRUBADAS e Sertões. Anotações de viagem. *O Estado de São Paulo*. Suplemento em retogravura, nº 73, 1935. (Fotos e participação de Pierre Monbeig e Claude Lévi-Strauss).
- SOCIOLOGIA francesa contemporânea. *Arquivos do Instituto de Educação*, 2(2):121-142, set./1936.
- A DEVALORIZAÇÃO do homem no mundo contemporâneo. Trad. de Lívio Teixeira. Campinas, Casa Genoud, 1936.
- O ENSINO da Sociologia nas escolas secundárias. *Arquivos do Instituto de Educação*, 3(3):54-83, mar./1937.

- OS PROBLEMAS atuais do ensino em França. *Arquivos do Instituto de Educação*, 3(4):158-190, set./1937.
- INTRODUÇÃO analítica e crítica à tradução brasileira da obra *As regras do método sociológico*, de E. Durkheim. São Paulo, Editora Nacional, 1937.
- FORMANDO o homem*. Contribuição para o plano de um ginásio ideal. Prefácio de Fernando de Azevedo. São Paulo, Sociologia Editora, 1944, 198 p.
- OS FUNDAMENTOS do trabalho humano. *A técnica, a profissão e a vocação*. São Paulo, UCEB Edigraf., 1947, 35 p.
- LES VOIES de la raison et la voie de l'amour. In: *Le problème de la philosophie chrétienne*. Paris, PUF, 1949, (p. 69-115).
- LE MONSTRE et le voyageur (sur le livre de G. Gusdorf. La découverte de soi). *Rev. Foi et Vie*, jan./1950.
- FAUT-IL oublié Comte À l'occasion du premier centenaire de la mort de Comte (1857-1957). *Revue de Synthèse*, Paris, (p. 447-463).
- HOMMAGE à Georges Dumas. In: FOREST, Aimé et col. *Existence et Nature*. Paris, PUF, 1962.
- SUR quelques implications du point de vue clinique en Psychologie. *Revue de Psychologie Française*. Paris, 10(3):209-212, jul./1965.
- COMMUNICATION, isolement et solitude. *Revue Le Travail Social*, Fondation Française des Travailleurs Sociaux. 1966/67, (p. 171-176).
- AUGUSTE Comte et la Sociologie religieuse. *Archives de Sociologie de Religion*. Paris, 5(2):1-57, 1966.
- AUGUSTE Comte. Vie. Philosophie. Extraits. Paris, PUF, 1968. (Coll. Philosophes)
- DE LA RELIGION. Sociologie dans l'oeuvre de Comte. *Archives de Sociologie de Religion*. Paris, (25):13-21, 1968.
- AUGUSTE Comte et la Folie. *Les sciences de la Folie* (dir. Roger Bastide). Paris, La Haye Mouton, 1972 (p. 47-72).
- HISTÓRIA da filosofia, filosofia da história. Filosofia como história. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 15(1):209-214, 1973.
- MATERIALISME et positivisme. *Fundamenta Scientiae*. Séminaire sur les fondements des sciences. Strasbourg, Université Louis Pasteur, no 10, 1974.
- DU "DOGME et la liberté illimitée de confiance". À "La philosophie de la liberté". Sur la critique de la liberté de confiance chez Comte. *Les Études Philosophiques*. Paris, PUF, (3):391-394, jul./set./1974.
- SUR "Le positivisme politique et religieux au Brésil". *Romantisme*, Revue du XIXème siècle. Paris, Champion (23):81-97, 1979.
- DEESIR, Amour et Age. *Les Cahiers de VIFOREP* (Institut de Formation, de Recherche et de Promotion) (37):72-83, 1983.
- INTRODUCTION au volume VI de la correspondance générale d'Auguste Comte (1850-52). École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, 1984.
- COMEMORAÇÃO, memória e lembrança. *O Estado de S. Paulo*, 3(190):13-29, jan./1984.