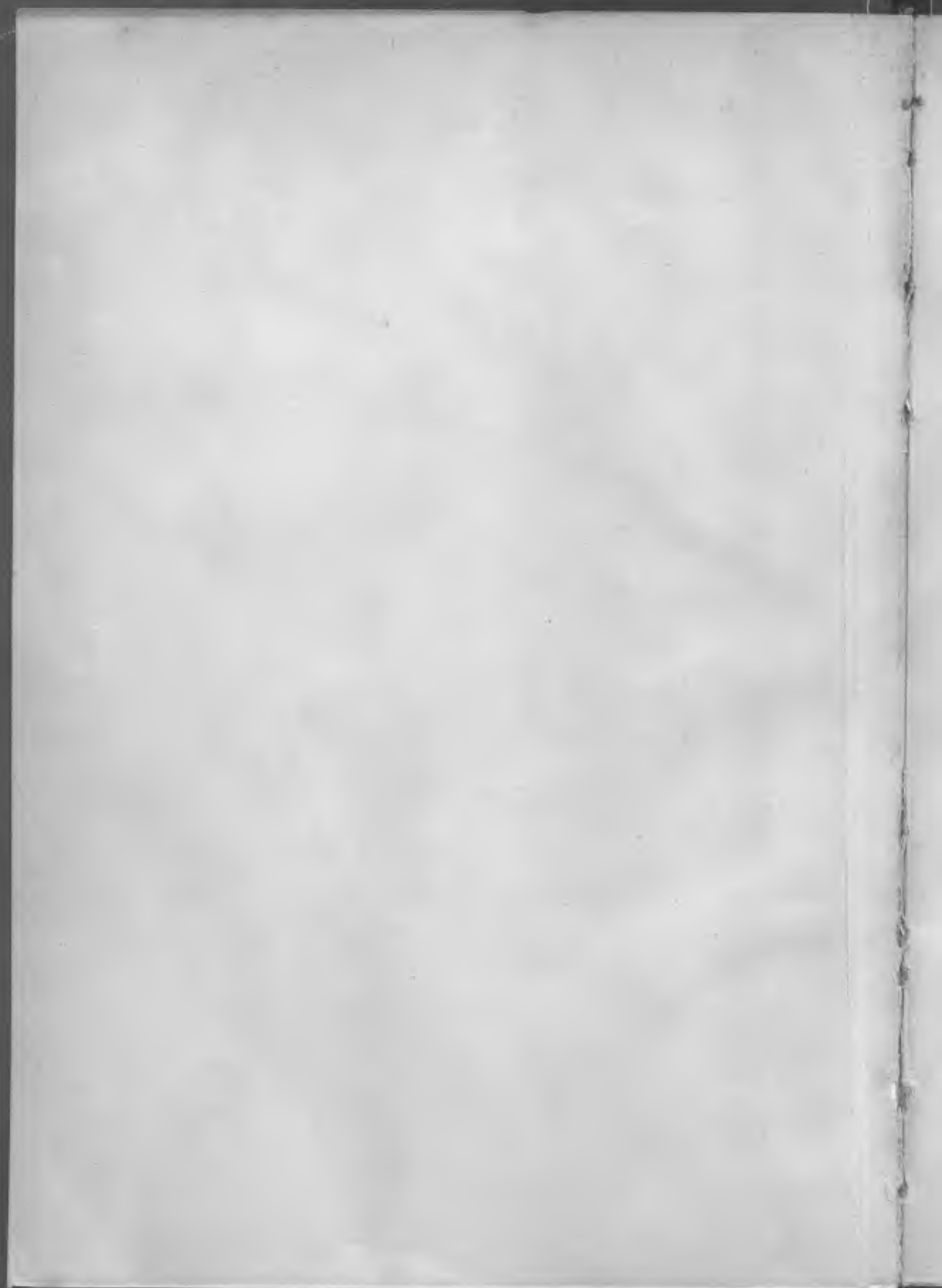




OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA

VOLUME X

TOMO I

372
B238
T1

Foram tirados cem exemplares em papel buffon especial e dois mil e novecentos em papel vergé, do presente volume das Obras Completas de Rui Barbosa, mandadas publicar, sob os auspícios do Govêrno Federal, pelo Ministro Gustavo Capanema, dentro do plano aprovado pelo decreto-lei n.º 3.668, de 30 de setembro de 1941, baixado pelo Presidente Getúlio Vargas, e de acôrdo com o decreto n.º 21.182, de 27 de maio de 1946, promulgado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra e referendado pelo Ministro Ernesto de Sousa Campos.

ID: @028711556

(Contin. em. obrigat.)

Wenamarica (v. I, 21)

Já antes do fer. 1814, que regulava a organisaç. do ensino, elle era obrigat. desde 1814, por força de pontualidade estabelecida antes por Tudor III.

(Lar. I, 2.ª, 190)

Felippinas

Obrigat. ~~estabelecida~~ para todos (Lar. I, 2.ª, 189)

Italia

Já desde 1859, pelo L. ^(de 13 de Junho) n.º 1730, os municípios, a partir de 1861, anno, que se deu a organisaç. do ensino nas outras provincias, e, em 1862, a organisaç. do ensino no reino actual, arts. 326 e 327, 151, e assim era obrigat. (Lar. I, 2.ª, 151)

Paraguay

Um acto do governo (Decreto) de 1861 deu-lhe a obrigat. a instrucç. para todos os cidadãos de 7 a 14 annos (Lar. I, 2.ª, 442)

Australia (1870) popul. 727, 494

men. de 5 a 15 annos 182, 826, 1.ª, 442, ou

Frequent. 137, 217, 1.ª, 442, 23

75,05 % de pop. total hab.

18,86 % de pop. tot.,

ou 1 al por 5,3 hab. (Lar. I, 442)

OMB 0002847

OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA

VOL. X. 1883
TOMO I

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO
E
VÁRIAS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES
DA INSTRUÇÃO PÚBLICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

RIO DE JANEIRO — 1947

CATÁLOGO 002829



PREFÁCIO

DE

AMÉRICO JACOBINA LACOMBE

Diretor da Casa de Rui Barbosa



PREFACIO

O parecer acêrca da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública é datado de 12 de setembro de 1882, dia em que os Anais do Parlamento consignam sua apresentação. Devia constituir o Anexo C dos extensos volumes de debates e trabalhos parlamentares daquele ano. (1) O vulto do trabalho, porém, exigiu sua transferência para outro tomo. (2) Veio a constituir, por fim, um tomo inteiro em apenso aos Anais, que tomou o n.º VII, com a particularidade bibliográfica de possuir duas fôlhas de rosto: uma a dos Anais Parlamentares, semelhante às da série, — outra, própria do Parecer, que é a que figura sôzinha nos volumes avulsos; cada uma com uma data diversa. De fato: enquanto a fôlha de rosto dos Anais consigna o milésimo correspondente à sessão parlamentar (1822), a do Parecer menciona a data verdadeira do aparecimento do trabalho (1883). É o que se pode verificar nos fac-similes adiante publicados.

De fato, como prova cabalmente a carta de Rui Barbosa a Jacobina, de 6 de novembro de 1882, já transcrita no prefácio ao Parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e

(1) V. Vol. V (1882) — Pág. 603.

(2) V. Vol. VI (1882) — Pág. 254.

Superior (Vol. IX — Tomo I destas Obras Completas), ainda naquela data se estava imprimindo o Parecer sobre o Ensino Primário. (3)

* * *

Os pareceres, como se estudou amplamente, no prefácio ao Tomo I do Vol. IX (Reforma do Ensino Secundário e Superior) (4) resultaram do estudo que a Câmara dos Deputados teve de proceder a respeito do decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, expedido pelo ministro do Império do Gabinete presidido pelo Visconde de Sinimbu, o cons.º professor Carlos Leôncio de Carvalho. "O decreto continha disposições de atribuições do legislativo e, por isso, estatuiu o seu preâmbulo que as mesmas não seriam executadas antes da aprovação daquele poder", ao qual foi submetido. (5) Protestando, embora, contra a irregularidade do processo legislativo, (6) en-

(3) "Avaliou V. um dia que seria caso de endoidecer eu, a perda de um capítulo do meu trabalhoso parecer sobre o ensino primário. Imagine que a hipótese se realizou: os portadores da Tipografia Nacional puseram-me fora sessenta e seis grandes páginas do autógrafo único que eu possuía. Não enlouqueci, é certo; mas o meu primeiro ímpeto foi renunciar em benefício do diabo toda a obra feita, e não pensar mais nela. Infelizmente, o alvitre é impossível, atendendo a que o parecer já figura nas atas da Câmara como concluído e apresentado. Estou, condenado, portanto, como um verdadeiro galé, a recompôr, não sei como, uma grande parte do meu malfadado escrito, parte que abrange a seção terminal do capítulo sobre o ensino da geografia, a seção inicial acerca do desenho e quatro capítulos inteiros sobre: a gramática, e língua vernácula, a história, a economia política e a cultura moral nas escolas. Já estou conformado com a sentença; mas ainda não tive ânimo de começar a cumprir a pena. De modo que o parecer do qual já estão compostas e paginadas 134 páginas tipográficas, e que estaria já ultimado, se não fôra êsse desastre, acha-se, há cerca de quinze dias, com uma pedra em cima, à espera de que o meu espírito recuperasse a pachorra indispensável para essa fastidiosa e intolerável penitência que o meu caiporismo impôs". (Carta ao Dr. Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina — V. RUI BARBOSA: *Mocidade e Exílio* — Cartas, anotadas e Prefaciadas por Américo Jacobina Lacombe — 2.ª edição — São Paulo, 1940 — Pág. 141).

(4) Prefácio de autoria do prof. THIERS MARTINS MOREIRA, da Faculdade Nacional de Filosofia.

(5) T. MARTINS MOREIRA, *Op. cit.* Pág. XXII.

(6) V. a respeito a interpelação do deputado Joaquim Nabuco ao ministro Leôncio de Carvalho (*Anais* — 1879 — I — Pág. 199).

tregou-se Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública, ao estudo do projeto. Dêle resultaram dois substitutivos amplamente documentados que constituem êstes monumentais volumes.

A êste respeito, indaga o professor Lourenço Filho em substanciosa conferência :

"Porque se apresentavam dois pareceres quando, segundo a boa técnica, só caberia um?... Pelo que se depreende do que escreveu Rui, nos parágrafos com que abre o primeiro trabalho, era realmente de sua intenção oferecer apenas um parecer, desenvolvido, embora, em diferentes seções. Seu desejo, como está expresso, não era que sobre o trabalho pudesse incidir erro de técnica. Mas a falha existiu, fôsse por descuido da secretaria da Câmara, fôsse da própria Comissão.

Chega-se a ter a impressão, à vista da ordem da matéria tal como aparece no decreto imperial, e a ordem do 2.º parecer, e ainda, à vista da data dos trabalhos citados nas primeiras páginas, que o relator por êle deveria ter começado. Mais detido exame, no entanto, para logo nos leva a afastar a impressão. A parte geral do segundo parecer, e as referências nêle constantes ao secundário e superior, já tratados antes, como também o estudo da administração da educação e das despesas com o ensino, sempre em caráter geral, se redigida estivesse por ocasião da apresentação da primeira parte do trabalho, desta, forçosamente haveriam de constar.

O que, na verdade, parece explicar a divisão forçada da matéria, como também o prazo decorrido entre a apresentação de uma e de outra das partes, é que Rui quis documentar-se com o mais completo material que pudesse obter, em países da Europa e da América. Ora, êsse material não era encontrado no país. Seria preciso encomendá-lo e esperar. As constantes referências, que faz, sobre a premência de tempo para o preparo do relatório devem ser, pois, entendidas, não em relação à data de sua designação, como relator, pois que esta se dera como vimos, em junho de 1881; mas, sim, em relação às datas em que fôsse recebendo do estrangeiro o material de estudo, que julgara indispensável compulsar.

No parecer de abril, são citados 72 trabalhos especializados, ou diretamente relacionados com os assuntos pedagógicos, entre obras, relatórios e artigos. Dêsses, 41 são em língua francesa; 22, em inglês; 5, em alemão; 2, em italiano, e 2, em português. Um só trabalho de 1881 e um só de 1882 são aí mencionados; do ano de 1880, são citados apenas 8. do ano de 1879, 17; do ano de 1878, 12. Todos os demais trazem data anterior.

No 2.º parecer, o de setembro, são citados 365 trabalhos, dos quais, 42 do próprio ano de 1882; (no 1.º parecer um só, como vimos); 33, do ano de 1881 (no 1.º parecer um só); 67, do ano de 1880 (no 1.º parecer, apenas 8). Todos os demais são de data anterior, sendo que 66 sem data mencionada no texto.

Já aqui, os trabalhos citados da língua francesa superam os de língua inglesa: 179 contra 129. Os de língua portuguesa sobem agora a 26, e 15 deles são relatórios, boletins ou memórias. Do alemão, aparecem 5 obras; do italiano, 4; do espanhol, 5. Duas obras são citadas, no texto do original em latim: trata-se do "Novum Organum", de Bacon, e do "Libellus de instituendis pueris, magistratibus et senatoribus civitatum Germaniae", de Lutero.

O acréscimo dos trabalhos em francês, explica-se pela utilização de memórias apresentadas no Congresso Internacional de Ensino, reunido em Bruxelas, dois anos antes, e assim também pelos relatórios de Hippeau e Buisson, dos primeiros estudos de educação comparada que o mundo conheceu, e pela citação dos trabalhos parlamentares da reforma do ensino de 82, em França.

O paralelo feito demonstra que, ao redigir o primeiro relatório, não devia Rui dispor do material que teve para o segundo. E será curioso notar que, mesmo em relação a autores abundantemente citados no parecer de setembro, como Herbert Spencer, só uma citação (e, ainda assim, de segunda mão) consta do parecer de abril.

Estas observações e confrontos evidenciam a espantosa capacidade de trabalho de Rui. Muitas obras, sobretudo as de caráter geral, seriam conhecidas por ele. Deve-se crer, também, que alguns estudos particularizados já o fôssem. Mas a grande massa do material citado, a variedade de seus assuntos, e a admirável propriedade com que aparecem os trechos transcritos ou comentados, — tudo é, na verdade, de causar assombro. O exame da bibliografia utilizada nos pareceres, daria, por si só, como se vê, matéria para estudo especial". (7)

* * *

A impressão causada pelos pareceres quando de sua aparição já foi devidamente estudada pelo professor Thiers Mar-

(7) M. B. LOURENÇO FILHO: *A Margem dos Pareceres de Rui sobre o Ensino* — Conferência na Casa de Rui Barbosa, a 18 de fevereiro de 1943, promovida pela Associação Brasileira de Educação. [Comemorando o aparecimento da reedição do parecer sobre o *Ensino Secundário e Superior*]. Rio, Imprensa Nacional, 1945 — Pág. 13.

Separata das PUBLICAÇÕES DA CASA DE RUI BARBOSA — Conferências — II — Rio, 1945.

tins Moreira no prefácio anteriormente citado. Restaria ainda referir que aquela impressão repercutiu além-fronteiras. O ANNUAIRE DE LÉGISLATION ÉTRANGÈRE, publicado pela Société de Legislation Comparée, referindo-se a eles, declara: "Chacun de ces projets est précédé d'un long et intéressant rapport; jamais des travaux aussi considérables, à tous les points de vue, n'ont été présentés aux chambres". (8)

Acêrca do valor atual dêstes trabalhos, cedamos ainda uma vez a palavra ao prof. Lourenço Filho, por tantos títulos autorizado a representar o pensamento brasileiro contemporâneo em matéria de pedagogia. Comparando os trabalhos de Rui com os pareceres parlamentares costumeiros, alguns dos quais ocorrem em apenso ao volume relativo ao Ensino Secundário e Superior, diz aquela autoridade:

"Nos relatórios de Rui, tudo é diverso: a vastidão, com que os assuntos são encarados; a documentação, referente à educação no país e fora dêle, a argumentação, sempre perfeita; a exposição de números, opiniões, resultados de recentes congressos, não raro a história de cada instituição escolar.

Pela indicação dos títulos dos capítulos não se permite supor a matéria que cada um dêles condensa. Da análise, a que procedemos, sobre o texto dos dois pareceres, retiramos sem maior esforço 275 fichas, sobre igual número de assuntos, na maioria desenvolvidos como verbetes das melhores enciclopédias pedagógicas.

Ai se encontram: uma conceituação geral da educação; os seus princípios normativos, ou filosofia pedagógica; as bases científicas da ação educativa, com indicações precisas sobre a biologia e a psicologia da criança; toda a técnica da educação pré-primária e primária e indicação substancial da técnica dos estudos secundários e superiores; notas e exemplos, segundo os mais adiantados modelos da época (os quase testes de Martin) sobre a verificação do rendimento do ensino; os tipos fundamentais de ensino comum e de ensino especial, primário, secundário, profissional, superior; o estudo do pessoal docente, quanto à formação, car-

(8) Vol. XII, pág. 1.060. Vejam-se também as honrosas referências feitas em Portugal pelo par do reino, professor da Universidade de Coimbra e, mais tarde, presidente da República, BERNARDINO MACHADO especialmente nos livros: *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, 1892; *Afirmações Políticas*, 1896; e *O Ensino Primário e Secundário*, Coimbra, 1899.

reira, condições de recrutamento e de aperfeiçoamento; os grandes problemas da organização escolar, do efetivo das classes, dos horários; os princípios gerais de didática, o material, os processos de ensino. a conceituação rigorosa do método; normas relativas às construções escolares, situação, arquitetura, higiene da visão; o mobiliário escolar; a educação física; a educação sanitária; a metodologia especial de cada disciplina — da linguagem, da matemática elementar, da geografia, da história, das ciências físicas e naturais, do desenho, da música; a metodologia dos jardins da infância, que Rui preferia chamar de "jardins de crianças"; a questão dos programas de ensino; da coeducação dos sexos. da educação religiosa; da educação moral; da educação econômica; da educação artística... De outra parte, a administração escolar nos seus aspectos de direção geral, direção de escolas, e inspeção escolar; a questão das taxas escolares; a necessidade da estatística escolar; a necessidade da documentação no órgão que propunha criar com o título de Museu Pedagógico Nacional; a definição, enfim, de um plano nacional de educação, que chamava de "sistema nacional de ensino", e para cuja execução advogava se instituísse um Conselho Superior e um Ministério próprio...

Dos títulos estabelecidos, há poucos anos, para a classificação total dos assuntos pedagógicos, pelo Bureau Internacional d'Education, de Genebra, só não se encontram tratados, nos pareceres, muito poucos, dentre os da 1.^a e 2.^a divisão decimal". (9)

* * *

Não se conhecem os originais dos pareceres sobre instrução pública. O "autógrafo único" a que se referia Rui Barbosa na carta de 6 de novembro, acima citada, provavelmente encaminhado à Tipografia Nacional, foi destruído após a impressão do trabalho, ou devolvido à Câmara em cujo arquivo devia figurar. Resta-nos somente uma folha com a data da apresentação ao plenário, (12 de setembro de 1882) e com as firmas do relator e do deputado por Alagoas dr. Tomás do Bonfim Espindola, (10) que reproduziremos em fac-simile no último tomo, e os abundantes apontamentos que serviram de roteiro para a redação.

(9) LOURENÇO FILHO: *Op. cit.*, pág. 18.

(10) Falta a assinatura do deputado Ulisses Machado Pereira Viana, o que se explica pela seguinte carta existente no arquivo da Casa de Rui Barbosa: "Meu caro Rui. — Sigo amanhã para Pernambuco, onde ficarei

I

ESTATÍSTICA E SITUAÇÃO DO ENSINO POPULAR

Referindo-se à tardança dos relatórios incumbidos pelo Governo Imperial, em aviso de 29 de fevereiro de 1876, a um professor, a quem se confiara a comissão de estudar, na União Americana e nos Estados europeus, os progressos do ensino, e que até hoje não deu conta desse encargo, exprimia-se, há dous anos, a Inspetoria Geral da instrução primária e secundária no Município Neutro em termos, que cumpre consignar aquí; porque caracterizam de um modo singular as circunstâncias lastimosas da instrução pública entre nós.

"Pelo que tenho colhido", dizia-se ali, "de leituras feitas e de notícias dos trabalhos pedagógicos na exposição de Filadélfia, está me parecendo que as narrações do nosso comissário *não terão de deixar-nos pesarosos pelo estado de nossa instrução primária.*" (1)

Mui de indústria transcrevemos esse tópico oficial; porque, diante das chagas que ele concorre para obrigar-nos a descobrir, não é possível conceber mais triste sintoma do vício crônico e constitucional, da miséria intelectual e material da instrução pública neste país, do que essa insensibilidade com

(1) Relatório da Inspetor. Ger. da Instr. primár. e secund. no munic. da Corte, pág. 6, anexo ao Relat. dos Negócios do Império em 1878.

que os encara a repartição preposta à superintendência do ensino popular na capital do Império. Se esse otimismo, exprimido pelas mais altas autoridades da administração escolar, no círculo da sua especialidade, não fosse apenas o mais infeliz dos indícios da fase diatésica de um mal, que chegou ao extremo da sua invasão, paralisando nos centros diretores as forças de reação e a própria consciência da enfermidade; se realmente não houvesse de que corarmos em presença de um confronto com as maravilhas do progresso do ensino público nos países modelos do antigo e do novo continente, as medidas radicais iniciadas pela reforma significariam um simples prurido de inovações desnecessárias e absolutamente nocivas à sequência do nosso desenvolvimento tranquilo e próspero à sombra de instituições capazes, nesse caso, de competir, em seus resultados, sem nenhum dispêndio de inteligência e de estudos, nem sacrifícios públicos ou particulares, com as que teem custado à América e à Europa tanto dinheiro, tanta ciência e tanta abnegação de indivíduos e Estados.

Mas a verdade — e a vossa comissão quer ser muito explícita a seu respeito, desagrada a quem desagradar — é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços por uma rehabilita-

ção, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa *proximamente* reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos.

Neste parecer, cingiremos a nossa demonstração ao ensino primário. Nesse estudo o primeiro fato que impressiona o observador consciencioso, é a indolência do nosso *progresso* escolar, para cuja apreciação nos apoiaremos nos quadros seguintes, que a vossa comissão organizou mediante informações oficiais. (1)

ESCOLAS PRIMÁRIAS NO IMPÉRIO

ANO	SEXO MAS- CULINO			SEXO FEMI- NINO			Públicas de ambos os sexos	Particulares de ambos os sexos	Públicas e particulares de ambos os sexos	Excesso sobre o ano anterior	Excesso sobre o ano de 1857
	Públicas	Parti- culares	Total	Públicas	Parti- culares	Total					
1857	1.375	282	1.657	488	160	648	2.863	442	3.305		
1869	1.775	412	2.187	812	267	1.079	2.587 (*)	778	3.365	662	
1871	2.343	458	2.801	1.148	253	1.401	3.491	711	4.202	837	897
1873	2.709	590	3.299	1.466	250	1.716	(1) 4.178 (2) 899	5.077	875	1.772	
1878	.....	.....	.....	.....	.....	.....	4.951	710	5.661	431	2.356

OBSERVAÇÕES

(*) Este total compreende 97 escolas particulares não classificadas.

(1) Esta soma abrange 3 escolas mixtas.

(2) 899, e não 840, por acrescerem 59 mixtas.

(1) Colhidas nos *Relatórios do Ministério do Império* de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspetor Geral da instrução primária e secundária no Município Neutro em 1858.

[Estava quasi concluida a parte estatística do primeiro capítulo deste parecer, quando nos chegaram às mãos os relatórios deste ano, assim como várias publicações estrangeiras, que nos fornecem dados mais recentes acerca de diversos países. Consignaremos entre os mesmos sinais que abrem e fecham esta nota as informações colhidas nesses escritos, officiais ou particulares.

Se não modificamos o texto, é porque — releva tê-lo bem em mente — essas notícias supervenientes *não alteram as nossas conclusões ; antes, agravam a inferioridade de nosso país*, inferioridade a que nos propusemos dar o maior relevo neste largo quadro confrontativo.

Pelo que respeita ao mapa supra, o que se averigua do relatório do Ministério do Império à Assembléia Legislativa, na 1.^a sessão deste ano, é que o total das escolas públicas e particulares, cuja existência chegara ao conhecimento do Governo, não passa de 5.072. Como esse relatório não menciona as escolas da Paraíba, que, em 1879, eram 75, nem as particulares do Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas e Goiaz, — supondo que a soma dos estabelecimentos particulares de ensino primário, nessas oito províncias, iguale à das outras doze, mais o município neutro, isto é, perfaça o número de 374, teremos, no Império, entre escolas particulares e públicas, 5.521, algarismo inferior ao de 5.661, consignado no mapa supra, como correspondente ao ano de 1878.]

ALUNOS INSCRITOS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

ANO	SEXO MAS- CULINO			SEXO FEMI- NINO			Públicas de ambos os sexos	Particulares de ambos os sexos	Públicas e particulares de ambos os sexos	Excesso sobre o ano anterior	Excesso sobre o ano de 1857
	Públicas	Parti- culares	Total	Públicas	Parti- culares	Total					
1857	54.726	8.547	63.273	15.763	4.088	19.851	57.589	12.635	70.224		
1869	64.732	10.306	75.038	24.835	6.033	30.868	89.567	16.339	105.906	35.682	
1871	75.594	10.211	85.805	29.096	5.967	35.063	106.705	19.162 (*)	130.871	19.961	60.647
1873	98.993	15.021	114.014	40.197	6.049	46.246	139.190	21.570	160.760	29.889	90.536
1878	.....	.....	.....	.....	.....	.....	154.643	21.071	175.714	14.954	105.590

OBSERVAÇÕES

(*) 130.871, e não 125.807 (total dos dois sexos classificados), em consequência da adição de 5.004 não discriminados, isto é, 2.015 nas escolas públicas e 2.984 nas particulares.

[Segundo o relatório ministerial deste ano, o total das inscrições conhecidas ao Governo, em 1881, era de 117.307. Esta soma não abrange as escolas públicas e particulares do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, nem as particulares do Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo, Minas, Goiás e Município Neutro. Mas pelo quadro acima se vê que a soma das matrículas, nos estabelecimentos particulares, não ascendeu jamais além de 1:7, em relação à das inscrições nas aulas públicas. Demos, porem, favorecendo sempre a tese contrária a nós, — que a razão crescesse, em dois anos, de 1:7 a 1:6. Chegaremos à conclusão de elevar-se hoje a 19.551 (isto é, 1/6 de 117.307) o número de alunos nas aulas particulares do Município Neutro e das oito províncias que o antecedem (menos a Paraíba) na enumeração que acabamos de fazer. Quanto ao Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, pelo relatório do Ministério do Império de 1879 (págs. 73, 77, 81 e 82) se vê que o número de

matrículas, nas aulas particulares dessas quatro províncias, perfazia 26.509. No Piauí, que contava então 1.561 crianças nas escolas públicas, as escolas particulares não podiam ter mais de 400 a 500 alunos, — ao todo, pois, entre umas e outras, 2.000. Supondo que na Paraíba, cujas escolas eram apenas 74 (*Ibid.*, pág. 75), houvesse tantas inscrições como no Rio Grande do Norte, que possuía 110 escolas (*Ibid.*, pág. 73), atribuiremos à primeira dessas duas províncias, em 1879, o número de 2.824 alunos. Destarte a inscrição em 1879 nas aulas de primeiras letras, públicas e particulares, da Paraíba e Piauí, junta à das particulares no Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, orçaria por 31.433 almas. Supondo que, em dous anos, a inscrição avultasse a um terço mais do que era (o que é grandemente excessivo), consignaremos a essas seis províncias aproximadamente 41.433 matrículas, que, adicionadas às 117.307 do primeiro total e às 19.551 do segundo, produziriam, em definitiva, como expressão da matrícula em todo o Império, presentemente, a soma de 178.291, soma que, *apesar das exageradissimas concessões que contra nós acabamos de fazer* neste cálculo, deixa-nos apenas, sobre os 175.714 de 1878, a vantagem insignificante de 2.577 inscrições em dous anos, ou menos de 1%, ou 0,73% ao ano.]

Considerados esses algarismos em absoluto, é facil acreditar que tenhamos andado muito, e que nos vamos aproximando aceleradamente das nações onde a escola é uma necessidade sentida e um alimento generalizado entre todas as classes. Mas, se levarmos em conta o desenvolvimento paralelo da população, verificaremos que bém pouca é a distância vencida, e que, *relativamente*, não estamos muito menos mal do que vinte e três anos atrás.

Qual era, de feito, a nossa população em 1857? Estimando em 3.300.000 habitantes a de 1817 (1), e em 7.677.000 a de 1854 (2), deu-se, nesses 37 anos, um acréscimo de 4.377.000, isto é, de 118.297 por ano. Supondo que o crescimento médio anual, de 1854 a 1857, continuasse a ser o mesmo, teríamos, em 1857, uma população de 8.232.691, que, figurando sempre as condições menos favoráveis à nossa tese (pois quanto mais profundo se supuser o atraso no ponto de partida, tanto mais sobressairão os progressos que se apregoam), elevaremos a 8.500.000. Fixando em 1.500.000 a cifra da população escrava, que devia ser mais alta, próxima como estava ainda a época em que se estancaram as odiosas fontes do tráfico africano; isto é, observando sempre o mesmo sistema de avultar a cifra da população livre, e enfraquecer, portanto, relativamente, a da matrícula esco-

(1) Cálculo do americano Henry Hill. Desses, 1.000.000 escravos. *Investigações sobre os recenseamentos da população geral do Império e de cada provincia de per si, tentadas desde os tempos coloniais até hoje.* Anexo ao *Relatório do Império* em 1870. Pág. 167.

(2) Informações das presidências de provincia, em resposta à circular do Ministério do Império de 23 de outubro de 1854, das quais dá-se conta no *Relatório* desse Ministério em 15 de maio de 1856, pág. 95. Em 1820 o conselheiro Veloso de Oliveira, na sua memória sobre *A igreja do Brasil*, dava-nos 3.288.743 habitantes livres e 1.107.388 escravos; ao todo: 4.396.132. Mas o senador Pompeu, em cujo *Compêndio de Geografia*, se nos deparou essa estatística, tinha-a por deficiente, e calculava a nossa população naquele tempo em 6.000.000 de indivíduos. Casado Giraldes, porem, no seu *Tratado completo de Cosmogr. e Geogr. histórica, física e comercial, antiga e moderna*, ainda em 1825 calculava ao Brasil menos de 5.000.000 de almas. Malte Brun cinco anos depois ainda a orçava em sós 5.340.000 (*Tableau Statistique du Brésil*, na sua *Géographie universelle*). Em 1834 o senador José Saturnino no seu *Dicionário topográfico do Império do Brasil*, a orçava em 3.800.000, cifra evidentemente falsa. Em 1850 Cândido Batista de Oliveira a elevava a 8.000.000, sendo escravos, dentre esses, 2.500.000.

Em 1867 um trabalho de procedência oficial dava-nos 11.780.000 habitantes: 10.380.000 livres e 1.400.000 escravos (*O Império do Brasil na exposição universal de 1867*, pág. 100-103), número que o Sr. Cândido Mendes, no seu *Atlas do Império*, reduzia, em 1868, a 11.030.000.

lar, facilitando assim aos otimistas as condições mais cômodas para uma demonstração vitoriosa contra nós, — contaríamos em 1857 uma população livre de 7.000.000. Sendo então de 70.224 alunos a matrícula, seria 1,04% da população livre a inscrição nas escolas de primeiras letras; e, elevando-se a soma geral destas a 3.305, haveria uma escola para 2.118 habitantes.

Em 1869 tínhamos, entre escolas públicas e particulares, 3.365, com 105.906 discípulos inscritos. Admitindo, como o conselheiro Cândido Batista de Oliveira (1), que a população livre, no Brasil, duplique em 30 anos, crescerá 50% em 15; de onde seguir-se-ia a existência de 10.500.000 habitantes livres em 1872, ou cerca de 9.800.000 em 1869 (2). Logo, uma escola para 2.912,33 habitantes, tendo matriculados 1,08% da população livre. Quasi nulo foi, portanto, se é que houve, o progresso escolar, confrontado com o desenvolvimento da população; apurando-se, em 1869, para cada escola 794,33 habitantes mais do que em 1857, ao passo que a inscrição não crescia senão 0,04% da população livre, excesso, digamos assim, quasi desprezível para um só ano, quanto mais para o largo período de doze, que o reduz à porcentagem anual de 0,003.

(1) Na sessão do Instituto Histórico de 20 de junho de 1851.

(2) Pompeu (*Compêndio de Geografia*) calculava em 12.680.000 (10.960.000 livres e 1.720.000 escravos) a nossa população em 1869. "Mas", acrescentava, "pelos cálculos de que nos servimos, fundados nos arrolamentos parciais das províncias, a população livre chega apenas a 8.725.000 habitantes e a escrava a 1.690.000, cômputo redondo." O nosso cálculo (9.800.000), excedendo em 1.075.000 o que se firmava nos recenseamentos provinciais, seguramente incompletos, e ficando quasi à mesma distância do de Pompeu, que o excede em 1.075.000 (com quanto estribe na lei estatística de Cândido B. de Oliveira, adotada por Pompeu também), fixa-se quasi precisamente no meio termo entre esses dous extremos, circunstância que parece abonar a prudência e plausibilidade da nossa avaliação.

Como é, porem, sobre dados aproximativos, e não sobre algarismos indubitaveis, que se estabelece este cálculo, para não se supor que, com o fim de colorir, mediante artificiosas combinações estatísticas, o nosso pessimismo, exageremos a população daquela época, não poremos dúvida em reduzir, contra os interesses da nossa tese, o cômputo anterior a proporções de uma exiguidade inferior a todos os limites do possível. Dando que uma população de 7.000.000, qual a nossa em 1857, crescesse dessa data até à de 1869, anualmente, termo médio, 118.297 habitantes, isto é, o mesmo número de almas que de 1817 a 1854 crescera cada ano uma população, como era a do Brasil no primeiro desses, de 3.300.000, teria no último deles ascendido esse número a 8.774.455 pessoas livres, resultado que excede apenas em 49.455 o dos recenseamentos provinciais naquela ocasião. Ora, ante algarismos tais, as escolas e os alunos inscritos nos cursos elementares, em 1869, achar-se-iam, para com o número total de indivíduos livres, nestas duas razões: escolas — 1 para 2.522,42; matrícula 1,2% da população. Logo, apesar da hipótese, benévola talvez até à impossibilidade, que concedemos aos devaneios da ingenuidade oficial, as necessidades da população de 1869 estariam muito mais desatendidas que as de 1857; porquanto o círculo da população correspondente a cada escola, que, no mais longínquo desses dous anos, era de 2.118 habitantes, estendia-se, no mais próximo, a 2.622,42, acusando assim uma diferença desfavoravel de 504,42 habitantes por escola primária; enquanto a inscrição, se de algum aumento se ressentia, era apenas de 0,16% da população em 12 anos, ou pouco mais de 0,01 (0,133) anualmente.

Enfim, sendo a população livre de 1869 quasi o quádruplo da de 1817 (8.774.455:2.300.000), o ter-

mo médio do seu desenvolvimento anual, na mais recente dessas duas datas, havia de ser necessariamente quasi o quádruplo da cifra que o exprimia na mais antiga. Isto é, se em 1817 uma população livre de 2.300.000 almas crescia 118.297 habitantes por ano, uma população de 8.774.456 devia crescer anualmente 456.952. Suponha-se, porem, que fosse apenas o duplo do que era em 1817, isto é, 236.594. Deveríamos, ainda assim, ter, em 1878, uma população de 10.903.801 indivíduos livres. Ora, as escolas eram a esse tempo 5.661, e a matrícula enumerava 175.714 alunos. Logo, as escolas estariam na razão de 1 para 1.926,12 habitantes, e os inscritos na de 1,61% da população. Estas duas confrontações revelam já, não o negamos, *um princípio* de movimento apreciavel ; mas vede quão subtil. O quociente dos habitantes pelas escolas decrescera 696,30 por cada uma em nove anos, ou 77,34 cada ano, e a porcentagem da matrícula respectivamente à população elevava-se 0,59% no mesmo prazo, ou, anualmente, 0,064%, proporção humilima. Portanto, se não é o número das escolas, mas o dos alunos, o verdadeiro termômetro da realidade do ensino, que pode ser muito oferecido e pouco procurado, a bem medíocres termos deve esse cômputo reduzir a satisfação dos verdadeiros amigos da instrução popular.

Considerem-se agora as duas épocas extremas : 1857 e 1878. Em que algarismos se traduz a média do nosso progresso, proporcionalmente ao crescimento necessário e contínuo do número de habitantes ? A frequência, que, em 1857, cifrava-se em 1,04%

da população, 21 anos depois tinha subido apenas 0,57%, ou, termo médio, 0,027% anualmente. Com essa *celeridade* de milésimos por ano, careceríamos 37 anos, para que a inscrição crescesse 1% ; e, como a nossa população de idade escolar (6 a 15 anos) está para a população total livre na razão de 22,6% (1), em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação que se anela, à situação normal de alguns países já hoje, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária.

Será esta perspectiva realmente para nos infundir alegria e altivez ? Bem singular patriotismo fora o dos que, diante deste quadro, se o tivessem visto, sentissem dilatar-se-lhes a confiança. Mas releva desmagnar dessa ilusão os que sinceramente a nutrirém. Para qualificar de prometedora essa evolução desanimadoramente vagarosa, que deixa entrever para daqui a oito séculos um estado de que várias nações cultas se avizinham com uma velocidade progressiva, é necessário olhar a estatística por um só aspecto, e ler os algarismos, sem compreender as suas relações. Como as escolas, de 3.305 no ano de 1857, subiram a 5.661, exultam, e assoalham que a acessibilidade da instrução escolar aumentou 58%. Como a matrícula, nesse período, se elevou de 70.224 a 175.714, ensoberbecem-se, e alardeiam que a cifra da população escolar alheia ao ensino diminuiu nessa mesma escala. Um instante de atenção basta para

(1) Conselheiro Correia, *Relatório e trabalhos estatísticos em 21 de Dezembro de 1876*. Rio de Janeiro, 1877. Estatística da instrução pública, pág. 5.

dissipar esse erro. Há dous movimentos colaterais, duas trajetórias paralelas, a da frequência escolar e a da população, que é preciso observar ambas ao mesmo tempo, estudando-as reciprocamente, para vingar a uma conclusão séria e justa. Se a proporção entre as duas no ponto de partida revela um estado de ignorância nacional, não é razão para julgarmo-nos felizes a certeza de que a frequência depois dobra, triplica, ou decupla; porque, se a população mais ou menos *pari passu* dobrou, triplicou, ou decuplou, não são melhores as condições do país. Numa nação cuja massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o *deficit* primitivo. Óbvias são, e triviais parece que deviam ser, estas verdades; mas o certo é que só o seu esquecimento explica essa fraseologia oficial, com que mais de uma vez se tem celebrado a prosperidade do ensino entre nós, onde a sua difusão é menos que modesta, e decrescente a sua solidez.

Apliquemos agora ao município neutro o mesmo processo de investigação.

De 1836 a 1854 os relatórios oficiais não mencionam o número das escolas particulares. Quanto ao das públicas, que, na primeira dessas datas, eram apenas 20 (14 do sexo masculino e 6 do feminino), em 1842 não passava de 25 (17 de meninos e 8 de meninas), às quais só em 1854 acresceu mais uma escola do segundo sexo.

De 1855 a 1878 o movimento de criação de escolas é o que se delinea no quadro seguinte (1), organizado pela vossa comissão :

MAPA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS E PARTICULARES NO MUNICÍPIO NEUTRO DE 1855 A 1878

ANO	PÚBLICAS			PARTICULARES			GERAL TOTAL
	Sexo mas- culino	Sexo femi- nino	Total	Sexo mas- culino	Sexo femi- nino	Total	
1855.....	18	11	29	.....	.....	40	69
1856.....	20	12	32	.....	.....	.....	.....
1857.....	20	13	33	28	25	53	86
1858.....	23	17	40	28	22	50	90
1860.....	28	21	49	23	17	40	89
1861.....	24	16	40	32	23	55	95
1862.....	.....	.....	.....	29	20	49	89
1863.....	25	17	42	.....	.....	.....	.....
1864.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
1865.....	27	17	44	.....	.....	.....	.....
1866.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
1867.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
1868.....	26	19	45	.....	.....	.....	.....
1869.....	26	21	47	.....	.....	.....	.....
1870.....	28	21	49	54	55	109	158
1871.....	35	32	67	55	55	110	177
1872.....	35	32	67	.....	.....	.....	.....
1873.....	36	36	72	45	54	99	171
1874.....	.....	.....	.....	48	62	110	182
1875.....	42	36	78	42	49	91	169
1876.....	54	42	96	46	55	101	197
1878.....	49	46	95	53	63	116	211

[Atualmente, segundo o *Relatório* do ministro este ano, o número das escolas públicas de primeiras letras é ainda o mesmo que quatro anos atrás, de noventa e cinco!]

Pelo que toca à matrícula, são também deficientíssimos, em relação ao lapso decorrido de 1836 a 1854. Das cifras consignadas no quadro seguinte averigua-se, entre a inscrição escolar no primeiro ano e a do último, uma diferença total de 824 alunos, ou, divididos por 19, um excesso anual de 43,3 ape-

(1) Para a organização deste quadro e dos subsequentes consultamos todos os relatórios do ministério do império desde 1837 a 1880 e muitos da inspetoria geral da instrução no município neutro. Essa é também a fonte, de onde colhemos as informações que precedem e acompanham esses mapas.

nas. Mas essa estatística omite absolutamente as escolas particulares ; e não a registramos senão por acessória, para dar uma noção do estado do ensino público elementar na capital do Império há 26 anos. (1)

MAPA DA INSCRIÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DO MUNICÍPIO NEUTRO DE 1836 A 1854

ANO	Sexo masculino	Sexo feminino	Total	Acréscimo ao ano anterior	Excesso em relação a 1836
1836.....	508	132	640		
1837.....	708	277	985	345	
1838.....	951	332	1.283	298	643
1839.....					
1840.....					
1841.....					618
1842.....	876	372	1.248		800
1843.....	1.026	414	1.440	182	802
1844.....	1.022	420	1.442	2	
1845.....					
1846.....					742
1847.....	911	471	1.382		716
1848.....	875	481	1.356		794
1849.....	915	519	1.434	78	
1850.....					972
1851.....	1.013	599	1.612		935
1852.....	1.028	547	1.575		1.006
1853.....	1.048	598	1.646	71	824
1854.....	909	555	1.464		

De 1855 a 1878 os dados oficiais são mais ou menos completos, e deixam formar juízo aproximadamente exato acerca do impulso que, neste quarto de século, tem determinado o movimento ascendente da inscrição escolar, quer nas escolas do Estado, quer nas de criação individual. Eis o mapa dessas informações. (2)

(1) Esse mapa e o que se lhe segue são deduzidos ambos dos mesmos documentos administrativos a que se refere a nota antecedente.

[(2) Nele não entra a estatística de 1881, que só agora se nos oferece no *Relatório* do inspetor geral, anexo ao do ministério do império. Conforme essa autoridade, a matrícula, nas escolas públicas, durante o

MAPA DA INSCRIÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO NEUTRO, DE 1855 a 1878

ANO	SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO			Públicas de ambos os sexos	Particulares de ambos os sexos	Públicas e particulares de ambos os sexos	Diferença para mais em relação ao ano anterior	Diferença para menos	Diferença para mais em relação a 1855
	Públicas	Particulares	Total	Públicas	Particulares	Total						
1855	1.131	—	—	571	—	—	1.702	1.510	3.212	—	—	—
1856	1.473	—	—	743	—	—	2.216	—	—	—	—	—
1857	1.483	1.254	2.737	829	798	1.627	2.312	2.052	4.364	—	—	1.152
1858	1.721	1.269	2.990	943	790	1.733	2.664	2.059	4.723	359	—	1.511
1859	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1860	1.892	1.405	3.297	1.091	907	1.998	2.983	2.312	5.295	—	—	2.083
1861	1.774	1.663	3.437	1.056	992	2.048	2.830	2.655	5.485	190	—	2.273
1862	1.507	1.894	3.401	1.116	1.111	2.227	2.623	3.005	5.628	145	—	2.416
1863	1.473	—	—	1.225	—	—	2.698	—	—	—	—	—
1864	1.860	2.111	3.971	1.530	2.056	3.586	3.490	3.166	6.656	—	—	3.444
1865	1.912	2.863	4.775	1.570	2.080	3.650	3.482	4.943	8.425	1.769	—	5.213
1866	2.154	3.055	5.209	1.611	2.008	3.619	3.765	5.563	9.328	903	—	6.116
1867	1.340	2.522	3.862	1.785	1.667	3.452	3.125	4.189	7.314	—	2.014	—
1868	2.477	3.008	5.485	1.836	2.057	3.893	4.313	5.065	9.378	2.064	—	6.166
1869	2.462	2.955	5.417	1.847	2.047	3.894	4.309	5.002	9.311	—	67	6.099
1870	2.480	3.403	5.883	1.903	2.325	4.228	4.383	5.728	10.111	800	—	6.899
1871	2.755	3.900	6.655	2.127	2.249	4.376	4.882	6.149	11.031	920	—	7.819
1872	3.023	3.067	6.090	2.599	2.256	4.855	5.622	5.323	10.945	—	86	7.733
1873	3.088	3.501	6.589	2.633	2.239	4.872	5.721	5.740	11.461	516	—	8.149
1874	3.200	3.501	6.701	2.808	2.239	5.047	6.008	5.740	11.748	287	—	8.536
1875	3.559	2.947	6.506	3.054	1.779	4.833	6.413	4.726	11.139	—	609	7.937
1876	4.813	4.011	8.824	3.293	2.140	5.433	8.106	6.151	14.257	3.118	—	11.045
1878	3.042	2.592	5.634	3.087	2.939	6.026	6.129	5.531	11.660	—	2.597	8.448

Sendo, como se acaba de ver, a diferença entre a inscrição total em 1857 e em 1878 (espaço de 22 anos) 7.296, a média do excesso anual é de 231,63 alunos. Dividindo, porem, esse período em três seções : 1857 a 1860, 1861 a 1870, 1871 a 1878, e

1.º trimestre de 1881, foi de 5.629 alunos, e de 7.785 no 3.º trimestre. A média estabelece, pois, o número de 6.707. Temos, assim :

Nas aulas públicas	6.707
No mosteiro de S. Bento	343
No liceu literário português	277
No asilo dos meninos desvalidos	100
Em vários estabelecimentos privados	4.559

11.986

alunos de primeiras letras.

O excesso de 1881 sobre 1878 é, portanto, apenas de 326, ou 108 matriculas por ano, vantagem quasi nula, que consequentemente deixa em pé as nossas conclusões.]

tomado o acréscimo total em cada um desses períodos, verifica-se que, respectivamente a cada um deles, o termo médio anual da progressão ascendente foi :

De 1857 a 1860	232,75	alunos
De 1861 a 1870	535,11	"
De 1871 a 1878	193,62	"

Assim, a corrente da população para a escola, que, na sua média, durante os nove anos subsequentes ao primeiro triênio, engrossara 129%, nos últimos reduziu-se a 36,18% do novênio antecedente, não chegando a igualar, sequer, a média dos três primeiros anos, e ficando abaixo desta na razão de 83,18%. A velocidade do movimento, na quadra de 1861 a 1870, é, portanto, superior 16,82% ao termo médio da velocidade obtida entre 1871 e 1878. Estes algarismos são de uma eloquência assaz clara e concludente, para escusar comentários ; eles evidenciam a irreflexão dos que se felicitam pelo *progresso escolar* deste país.

Coteje-se agora a velocidade dos dous movimentos simultâneos : o da população livre e o do desenvolvimento escolar.

Não se contesta que as escolas se multiplicassem. Eram 86 em 1857, quando esta cidade, segundo a estatística do ano anterior, se achava povoada por 151.776 indivíduos livres (1) ; o que representa uma escola para 1.881,11 habitantes. Treze anos depois (em 1870) subiam a 158, numa população livre de 235.381 pessoas (2) ; isto é, uma escola para 1.492,28 habitantes. Em 1878 tínhamos 216 escolas. A cifra da população nesse ano, se não

(1) *Relatório sobre o arrolamento da população do município da corte em 1870. Anexo ao Relatório do ministério do império em 1871, pág. 19.*

(2) *Op. cit., pág. 16.*

consta de investigações oficiais, pode, pelo menos quanto ao mínimo, calcular-se com um grau de probabilidade que orça por certeza. Se em treze anos (de 1857 a 1870) uma população, como era, no primeiro desses, a do município neutro, de 157.776, cresceu 83.605 almas, ou, termo médio, 6.431,15 habitantes por ano, uma população de 235.281, qual a de 1870, deveria crescer, no mínimo, 50% mais anualmente, ou 9.642,72, isto é, durante o período, 77.173,76; número que, somado ao de 1870, perfaz 312.554. Neste algarismo há de se estimar, pois, a população mínima da corte em 1878. Era, portanto, então uma escola para 1.447 habitantes.

Bem próprios para humilhar o amor próprio à metrópole brasileira são esses algarismos. Encarados em absoluto, podem fulgurar como progresso considerável, aos olhos de patriotas crédulos. De 1857 a 1878 o número das escolas alteou-se a mais do dobro. Já não seria grande cousa em si mesmo esse acrescentamento, se refletissem na exiguidade da cifra primitiva (86) e no extenso trato de tempo decorrido (21 anos). Mas se o confrontarmos com o movimento da população livre, então deve abater-se ainda mais a nossa vaidade. De 1857 a 1878, com efeito, a população aumentou 105,54 por 100, ao passo que o número das escolas elevou-se 145,34%. Excedeu, pois, esta porcentagem àquela apenas em 39,80 no espaço de 21 anos, ou 1,89 anualmente.

Há, porem, nesta confrontação, um aspecto muito mais significativo. Em 1870 o número de habitantes para cada escola (1.492) era de 389 menos do que em 1857 o número correspondente (1.881); diferença essa que representa um progresso de 29,92 habitantes menos por ano, em relação a cada escola. Mas, em 1878, a fração da população livre servida por cada escola não era inferior a 1.446,99 habitan-

tes, cifra que, relativamente à de 1870, exprime a redução insignificante de 46,99 habitantes em oito anos, ou 5,87 por ano. Sob este aspecto, por conseguinte, o desenvolvimento de 1870 a 1878 está para com o de 1857 a 1870 na razão de 5,87 para 29,92, ou 1 para 5,11. Em vez de acelerar-se, pois, o movimento, ou ao menos prosseguir na mesma celeridade que de 1857 a 1870, atrazou-se, de 1870 a 1878, espantosamente.

Não é menos triste a história estatística da matrícula escolar. Eis os algarismos : 1857 : — 4.364 alunos, em 151.776 habitantes. 1870: — 10.111 discípulos, em 235.381 almas. 1878: — 11.660 indivíduos inscritos dentre 312.554 pessoas livres. Daquí resultam as proporções seguintes : no primeiro ano a inscrição estava para com a população livre na razão de 2,87%, razão que, no segundo, subia a 4,29%, mas que no terceiro desceu a 3,72%. Assim, a percentagem da população matriculada para a população municipal, em 1878, era apenas 0,85% superior à de 1857 (diferença correspondente ao desenvolvimento microscópico de 0,065 por ano), mas inferior 0,57% à de 1870; isto é, uma diminuição de 0,071 anualmente.

Se, pois, a velocidade do movimento popular na direção da escola (e não dizemos velocidade senão no sentido matemático, no sentido mecânico, em que a velocidade inicial de um movel que partiu do estado de repouso, é igual a zero) acelera-se 39 milésimos em cada ano dos primeiros treze, nos últimos

oito anos atrasa-se 71 milésimos em cada um. Logo, a continuarmos a recuar, a não haver uma força propulsora que neutralize esse movimento retrógrado, em que, longe de subir, gravitamos pesadamente, e nos arremesse em sentido oposto, — passar-se-ia então, no primeiro centro da civilização brasileira, o fenómeno singularmente vergonhoso de voltarmos, dentro em dez anos, à mesma proporção da matrícula escolar para a população geral que em 1857. Sinceramente, não parece à comissão que esta perspectiva seja para inspirar idílios.

Assaz escrupulosos nos parecem os cálculos deduzidos até aqui, para autorizar as nossas conclusões. Mas, para não deixar margem a vacilações, fundadas no carater conjectural de algumas das cifras com que jogamos, conquanto todas as nossas aproximações fossem sempre contrasteadas por uma aplicação prudente de algarismos oficiais e dados históricos, cingir-nos-emos, de agora em diante, aos trabalhos mais recentes das nossas estações administrativas.

Segundo pesquisas cujo resultado expôs, em 1876, a diretoria geral de estatística, a população livre do Império, em 1872, era de 8.181.767 indivíduos (1), e a de idade escolar constava de 1.902.454 (2). Co-

(1) *Relatório e trabalhos estatísticos*: Rio, 1877. É notória a imperfeição dos resultados apurados por essa repartição (cuja utilidade e valor relativo são aliás incontestáveis), especialmente quanto à população do país, que é sensivelmente superior aos algarismos oficiais desse documento. Contudo, como, na verificação do nosso estado escolar, essa circunstância é favorável aos cálculos otimistas, que impugnamos, — cedendo-lhes mais essa concessão, não fazemos senão assentar as nossas conclusões em terreno ainda mais firme. V. *Estatística da instrução publ.* (nesse volume), pág. 4.

(2) *Op. cit.*, pág. 5.

nhciam-se então 4.546 escolas públicas e 921 particulares; ao todo, 5.267 (1), com 172.802 alunos (2).

Tomado o número de escolas por 1.000 habitantes, é, no Império todo, de 0,64, e de 0,87 no município neutro. A diferença entre essas duas proporções, aliás ambas de uma lastimavel mesquinhez, parece assinar a esta capital a preeminência que naturalmente lhe toca. Mas o que a metrópole nacional talvez ignore, é que, na escala das proporções entre o número das escolas e o dos habitantes, várias províncias nossas lhe levam vantagem consideravel. Realmente, ao passo que na corte não havia mais de 8,7 escolas para 10.000 habitantes, contavam-se para o mesmo número de indivíduos :

Em Santa Catarina	9,4	escolas
Em S. Paulo	9,5	"
No Amazonas	9,8	"
No Paraná	10,0	"
No Pará	10,7	"
No Rio de Janeiro	11,4	"
Em Sergipe	11,6	"
No Rio Grande do Sul (3)	11,8	"

Agrava esta consideração desfavoravel à capital do Império o notar-se, ainda, que essa inferioridade persiste nos anos subsequentes. Levem-

(1) *Op. cit.*, pág. 4.

(2) *Op. cit.*, pág. 6.

(3) *Op. cit.*, pág. 4.

se embora em conta as escolas criadas depois, conforme o mapa seguinte (1) :

MAPA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS, PÚBLICAS E PARTICULARES, E SEUS ALUNOS NO IMPÉRIO, EM 1878

	Escolas públicas	Escolas particulares	Total conhecido	Matrículas nas públicas	Matrículas nas particulares	Total conhecido
Amazonas.....	47	2	49	1.510	83	1.593
Pará.....	209	.....	209	11.000	.....	11.000
Maranhão.....	121	18	139	4.144	544	4.688
Piauí.....	54	.....	54	1.561	.....	1.561
Ceará.....	229	2	231	6.610	.....	6.610
Rio G. do Norte..	95	20	115	2.664	301	2.965
Paraíba.....	75	.....	75	.....	.....	.....
Pernambuco.....	395	172	567	15.390	2.682	18.072
Alagoas.....	137	44	181	5.445	.....	5.445
Sergipe.....	152	26	178	6.020	559	6.559
Baía.....	468	53	521	19.603	.....	19.603
Espírito Santo....	85	5	90	2.017	.....	2.017
Rio de Janeiro....	490	.....	490	17.012	4.097	21.109
M. neutro.....	95	121	216	6.129	5.531	11.660
S. Paulo.....	698	37	735	11.496	544	12.040
Paraná.....	77	23	100	1.689	298	1.987
S. Catarina.....	170	22	192	5.226	1.071	6.297
Rio G. do Sul....	447	.....	447	10.898	5.092	15.990
Minas.....	768	135	903	22.569	.....	22.569
Goiaz.....	93	9	102	2.219	89	2.308
Mato Grosso.....	46	21	67	1.441	200	1.641
	4.951	710	5.661	154.643	21.071	175.714

OBSERVAÇÕES

Este mapa compreende sob o nome de públicas 13 escolas subvencionadas em Pernambuco, 5 na Baía, 100 no Rio de Janeiro, 5 em Santa Catarina, 2 em Mato Grosso; ao todo 125.

Das escolas computadas nele não se achavam providas 6 no Amazonas, 13 no Maranhão, 19 no Ceará, 213 em S. Paulo, 42 em Santa Catarina, 115 no Rio Grande do Sul, 152 em Minas, 8 em Goiaz e 2 em Mato Grosso. Soma : 570 escolas vagas.

Envolve também o mapa 3 escolas noturnas no Amazonas, 7 no Pará, 8 no Maranhão, 4 no Rio Grande do Norte, 24 em Pernambuco, 1 em Sergipe, 7 na Baía, 3 em Santa Catarina e 7 em Goiaz. Total 64. dê-se, até a hipótese, evidentemente absurda, decididamente impossível, de que a população se imobilizasse nestes últimos oito anos, de modo que em 1878 fosse a mesma recenseada em 1872; e, ainda

(1) Deduzido dos *Relatórios do ministério do império* de 1878 e 1880.

assim, apesar de tudo, enquanto o município neutro contasse apenas 9,5 escolas para 10.000 habitantes, — em relação ao mesmo número de indivíduos haveria :

No Rio de Janeiro	9,9	escolas
Em S. Paulo	10,5	"
Em Sergipe	11,5	"
No Rio Grande do Sul	12,1	"
Em Santa Catarina	13,2	"

Deixando, porem, este ponto accessório, voltamos aos algarismos especificados pela diretoria geral de estatística, circunscrevendo-nos ao município neutro, de cujo atrasadíssimo atraso é facil inferir o do país em geral.

Numa população livre de 226.033 almas (1), numa população escolar de 41.514 indivíduos (2), eram 207 as escolas (96 públicas e 101 particulares) com 14.257 alunos (3) matriculados. Logo, uma escola por 192,19 crianças de idade escolar ou por 1.046 habitantes livres. Mas há retificação que fazer, em presença de algarismos posteriores ; porque, segundo o relatório da inspetoria geral em 1878 (4), contamos no município da corte 121 escolas particulares, alem de 94 criadas à custa dos cofres públicos, conforme o relatório da secretaria do império em 1880 (5), ou, ao todo, 215. Logo, numa população escolar de 41.700 indivíduos e numa população livre de 226.033, possui a capital do Império uma escola

(1) *Relatório da diretoria geral de estatística* em 1876, pág. 4.

(2) *Op. cit.*, pág. 7. O inspetor geral da instrução pública, no seu relatório de 1878, pág. 11, eleva esse número a 42.106, não se sabe com que fundamento, quando aliás, no mapa n.º 9, anexo a esse mesmo documento, ele próprio limita a 41.514 o número da população escolar.

(3) *Relatório da diretoria geral de estatística* em 1876, pág. 6.

(4) Pág. 45.

(5) Pág. 33.

para 198,6 pessoas de idade escolar, ou por 1.051,31 habitantes.

Crianças inscritas : 6,3% da população total livre, ou 34% da população de idade escolar. Isso, calculando sobre as bases ministradas pela repartição de estatística. Mas os algarismos registrados pela inspetoria geral de instrução pública induzem proporções diferentes. Segundo esse documento, cujas informações, por mais recentes, filiadas à autoridade que superintende o ensino primário, parece deverem prevalecer, receberam instrução nas escolas 11.660 indivíduos de idade escolar, e não na recebiam 30.441 (1). Logo, a matrícula escolar em 1878 abrangia 27,96% da população escolar, e não 34%, abrangia 5,15%, e não 6,3%, da população livre. (2)

Cotejados, portanto, os algarismos reais de 1878, quanto ao número das escolas e à inscrição, com os da população livre e escolas em 1872, as proporções seriam :

Uma escola para 198,6 crianças de idade escolar ;

Uma escola para 1.051,31 habitantes livres.

Inscritos 27,96% da população escolar, ou um aluno por 3,57 indivíduos de idade escolar ; e 5,15% da população livre, ou um aluno por 19,38 habitantes livres.

(1) *Relatório da inspetoria geral em 1878* (anexo ao do ministério do império nesse ano), mapa n.º 9, pág. 45.

(2) Repetindo, portanto, à pág. 10 desse relatório, a proporção de 34 %, que a diretoria de estatística deduzira de algarismos diferentes, a inspetoria geral é contrariada pelas próprias cifras que ela mesma aduz. Estudada com essa atenção a estatística escolar, não é de admirar que lhe incutisse noções tão errôneas.

Outra contradição desse documento consigo mesmo. Computa uma escola por 210 habitantes de idade escolar (pág. 10); quando, havendo, segundo o mapa n.º 9, (pág. 45), 216 escolas para 41.514 indivíduos de idade escolar, a proporção é de 197,19 crianças dessa idade e 1.046,29 habitantes por escola.

Mas a população livre, que o arrolamento de 1872 limitava a 226.033 habitantes, excede hoje amplamente esse cômputo. Hoje avalia-se geralmente o número total de habitantes, livres e escravos, que, naquela data, era de 274.972, em cerca de 400.000. Supondo que a proporção entre a parte livre e a cativa da população não se alterasse, isto é, continuassem a estar entre si na razão de 17,79%, contaríamos atualmente, nesta capital, 328.840 pessoas livres e 71.160 escravas (1). Para evitar, porém, toda increpação de exagero, suponhamos 300.000 indivíduos da primeira dessas duas condições sociais, calculando em 18,37% da população livre, segundo a proporção de 1872 (2), a população de idade escolar, haveria hoje, neste município, 55.110 pessoas de 6 a 15 anos. As escolas ainda não passam de 216 e o número de alunos, conforme os mais recentes dados oficiais, é de 11.660 (3). Digamos, se quiserem, 13.000 (4). As proporções definitivas a que chegamos, pois, a respeito deste município são :

Uma escola para 255 indivíduos de idade escolar ;

Uma escola para 1.388 habitantes livres.

Inscritos : 23,57% da população escolar.

Um aluno por 4,23 indivíduos de idade escolar ; ou

4,33% da população livre ; ou, enfim, um aluno por 22,07 habitantes livres.

(1) *Relatório da diretoria de estatística em 1876. Recenseamento* ; pág. 8.

(2) *Op. cit. Estatística da instruc. públ.* pág. 5.

(3) *Relatório da inspetoria geral da instrução em dezembro de 1878* ; pág. 45.

[(4) Como se viu em a nota à pág. 23, o número de alunos inscritos, ainda o ano passado, era de 11.986, — portanto 1.014 unidades inferior à cifra de 13.000, que adotamos por base do nosso cálculo. Todas as nossas deduções subsistem, pois, e ainda com mais força, diante dos relatórios de 1872.]

Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nestes assuntos, referindo-nos sempre à *matrícula* ou *inscrição* escolar, e abstendo-nos sistematicamente de falar em *frequência*. Entretanto, o que nós denominamos inscrição, ou matrícula, para sermos fiéis à realidade, é o que os nossos documentos oficiais intitulam de *frequência*, confundindo vocábulos diferenciados por significações absolutamente distintas; abuso indesculpável e da mais séria gravidade, nestas questões, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acerca de noções fundamentais. Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam, é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente media uma distância imensa.

Ora, é à custa dessa falaz sinonímia, dessa equivalência impossível entre duas expressões cuja exatidão técnica importa guardar escrupulosamente; é envolvendo a quasi insignificância da inscrição sob o pomposo designativo de *frequência* escolar; é à custa deste vício oficial, certamente involuntário, oriundo provavelmente da frouxa, distraída e mal avisada atenção, de que tem sido objeto entre nós os interesses do ensino; é graças a esse defeito radical das nossas estatísticas educativas, que se tem nutrido no país uma ilusão de péssimos resultados neste ramo do serviço nacional.

A *matrícula* é o acidental, o efêmero, o instantâneo, a expressão de uma formalidade illusória; a *frequência* é a duração, a continuidade, a perseverança, a expressão significativa de uma realidade séria e difícil.

Em França os homens competentes muitas ocasiões tiveram de levantar a voz, insistindo nessa di-

ferença ; posto que lá os trabalhos administrativos sempre discernissem essas duas faces da estatística escolar, que aquí, as mais das vezes, implicitamente se teem identificado. Rendu, por exemplo, escrevia em 1853 : "Sem embargo de uma estatística, em cujas cifras se poderia embalar o amor próprio administrativo, *ponhamos o dedo na chaga. Nada de iludir-mo-nos!* Do número total das crianças que, em França, vão às escolas, uma proporção pasmosa não recebe mais que uma educação nominal. Tem cada qual por *completado o seu tempo*, quando, num período de quatro ou cinco anos, passou pelos bancos, a espaços, os cinco ou seis meses de apercebimento para a primeira comunhão ! Compreende-se que esses cinco ou seis meses de aula nenhum vestígio deixam ; são para o espírito e a alma da criança o que seria uma gota d'água para um campo ressecado. Em suma, 800.000 crianças pelo menos, de 8 a 13 anos, crescem em França, sem que um laço intelectual as prenda à vida tradicional da sociedade !" (1) Dezoito anos depois esse respeitavel especialista frizava ainda mais distintamente o ponto especial que nos ocupa. "A estatística official formula o número de 300.000, como expressão do das crianças de 7 a 13 anos que, não frequentam escola alguma, e vivem entregues à ignorância absoluta. Mas, dos meninos inscritos nos registros escolares ao começar do ano, quantos, no campo, são educados *no papel!* Possuimos aquí informações certas. Do total dos meninos que se supunha terem frequentado a escola em 1866, isto é, 1.384.906, cerca de 30% só a tinham cursado um a seis meses ; 228.155 tinham-na seguido quatro meses ; 300.741, não mais de três ; 208.242, ape-

(1) EUG. RENDU : *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur.* Paris. Hachette, 1853.

nas dous ; 142.480, unicamente um mês. Portanto 879.538 meninos, *um quinto*, pouco mais ou menos, dos nossos pretendidos alunos, tinham acompanhado os cursos de um modo *absolutamente irrisório*, e, até agora, a situação ainda não se modificou sensivelmente." (1) Júlio Simon, não faz muitos anos, notava : "*Metade dos inscritos faz-se inscrever, por salvar a aparência ; passa três ou quatro semanas nos bancos da escola, e desaparece nos primeiros dias da primavera, para volver, um ano depois, tão ignorante quanto dantes.*" (2) "*Que prova a inscrição ? Prova a assiduidade? Sabemos o contrário. Quasi metade dos inscritos passa um mês ou dous na escola, e desaparece.*" (3)

É facil imaginar, pois, o que, em circunstâncias incomparavelmente mais desfavoráveis, não sucederá no Brasil, e qualificar a inocência desse enlevo, que apascenta nos algarismos de inscrição as nossas presunções de importância nos quadros contemporâneos do progresso escolar.

Certamente não é possível que as nossas perquisições oficiais obtenham ao menos aproximar-se de um juízo fidedigno a respeito da população real e estavel das nossas escolas.

Antes de mais nada, é óbvio que a estatística escolar, nas verdadeiras condições de segurança e clareza impostas a esse serviço pelas exigências da verdade, está por criar neste país, onde, até hoje, os resultados obtidos nesse ramo da administração se resentem de uma grosseiria, de uma obscuridade, de uma confusão, de uma incongruência difíceis de fazer sentir a quem não os tenha examinado com a paciên-

(1) EUG. RENDU : *L'obligation légale de l'enseignement*. Paris, 1872. Pág. 21.

(2) J. SIMON : *L'école*. Paris, 1874. Pág. 218.

(3) J. SIMON : *Op. cit.*, pág. 223.

cia minuciosa com que os esquadrimos. Entretanto, não há progresso inteligente e firme em instrução pública, sem uma boa estatística escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis. O prodigioso desenvolvimento do ensino comum nos Estados-Unidos há de atribuir-se, em grande parte, à intuição dessa verdade, cuja prática, alimentada e ampliada constantemente pelos relatórios anuais dos superintendentes escolares às *School-Boards*, posta gratuitamente ao alcance de todos os cidadãos por uma publicidade obrigatória, e unificada hoje pela influência do *National Bureau of Education*, oferece, em nossos dias, à admiração do mundo uma coleção sem rival de documentos escolares autênticos e uma estatística incomparável pela simplicidade e lucidez dos seus quadros, pela propriedade das suas indicações, pelo valor das aproximações obtidas. A esse respeito, aquela grande nação é, como a tantos outros, um modelo, que aliás ainda não satisfaz o seu exigente espírito de progresso, e que as mais adiantadas das nações européias se esforçam por acompanhar, mas de cuja imitação os nossos governos ainda não cogitaram, satisfeitos, segundo o nosso hábito, com o verniz de lisonjeiras aparências.

A verificação da frequência escolar é "um problema que tem embaraçado os estatísticos de todos os países" (1) ; e, infelizmente, para a sua solução entre nós não se tem dado um passo. Se não fossem intuitivas as causas essenciais de ilusão, que invalidam

(1) LEVASSEUR : *Rapport de la commission de statistique de l'enseignement primaire à M. le ministre de l'instruction publique* (20 de maio de 1878).

No *Journal Officiel de la République française*, n.º 344, de 19 de dezembro de 1879, pág. 12.076.

toda apreciação do estado escolar de um país firmada nos algarismos da matrícula, aí estaria a experiência, para nulificar o valor dessas cifras falazes, com que se urde, e sobredeira a teia do nosso imaginário adiantamento em matéria de instrução pública. Além de que, entre nós, a realidade dos quadros da inscrição não oferece todo o grau de autenticidade exigível, pois a fiscalização do ensino primário, no município neutro, como geralmente no Brasil, é, em grande parte, uma burla, acresce que, ainda supondo-os irrepreensíveis, a inscrição, não contrastada pela frequência, será sempre uma origem de enganos, convergentes a engrossar falsamente o número real dos indivíduos a quem a escola aproveita. Frequentes ocasiões de dúplice matrícula conspiram neste sentido, "especialmente nas cidades, onde acontece inscrever-se uma criança sucessivamente em uma, duas, três escolas no decurso do mesmo ano, consoante varia o domicílio dos pais. Daí vem que, sem supor intenção fraudulenta, nem a mínima inexatidão nas declarações dos professores, essas declarações constituem necessariamente números em demasia elevados." (1)

O rigor com que hoje, nos países onde a instrução é rodeada de pacientes desvelos, se diligencia por averiguar com precisão a assiduidade escolar, sobe de ponto cada vez mais. A princípio tomava-se por período comparativo o ano escolar; com o que se evitava apenas o erro proveniente da inscrição, na mesma soma anual, de alunos pertencentes a dois anos sucessivos. Depois decompôs-se essa soma em totais mensais, de cuja confrontação, pela igualdade ou diferenças verificadas entre eles, se concluía o grau

(1) LEVASSEUR: *Rapport*, etc., pág. 12.076.

de estabilidade ou instabilidade da população escolar. Enfim, de subdivisão em subdivisão chegou-se a um método capaz de determinar resultados quasi matemáticos. "Quanto mais reduzirmos a duração adotada por unidade, mais perto da verdade chegaremos. É o que, nestes últimos anos, teem resolvido vários Estados, como a Suíça, a tomar por unidade de inscrição e de presença, não o ano nem o mês, *mas o dia*, ou, para melhor dizer, o *meio dia* de aula. Subtraindo o domingo e a quinta-feira, cada semana escolar representa dez aulas; um menino inscrito e presente toda a semana valerá, na escrituração da escola, dez inscrições e dez presenças; um menino inscrito toda a semana e ausente dous dias terá dez inscrições e seis presenças; um que se matricule na sexta-feira, figurará com quatro inscrições e quatro presenças." (1)

É sabido, porem, que, entre nós, nada se tem feito, nem procurado fazer, no sentido desse *desideratum*, cuja urgência aliás é manifesta. Mas não é só da ausência, notoriamente absoluta, de qualquer tentativa com esse intuito, que se depreende referirem-se *realmente à matrícula* os algarismos que, nas nossas estatísticas escolares, se inscrevem sob a rubrica de *frequência*. Nesses mesmos documentos existe a prova literal dessa confusão. É facil mostrá-la. O relatório da inspetoria geral da instrução, em 1878 (2), afirmando que a *matrícula* das escolas públicas enumerava 6.129 alunos, acrescenta logo depois: "Reunida a *frequência* das escolas públicas à das particulares, que foi de 5.531 alunos, atinge a população escolar, *que recebe instrução* nos estabelecimentos públicos e particulares deste município, ao eleva-

(1) LEVASSEUR : *op. cit.*, pág. 12.077.

(2) Pág. 10.

do algarismo de 11.660 alunos." (1) Ora a parcela que, somada a 5.531, perfaz 11.660, é 6.129, isto é, segundo ele próprio (2), não a cifra da presença, mas a da matrícula. No mesmo erro caem os relatórios ministeriais. O de 1878, que aliás a respeito do Amazonas (3), da Baía (4), de S. Paulo (5), do Rio Grande do Sul (6) e Goiás (7) imputa à matrícula os algarismos consignados nas suas informações, e em relação a Minas discrimina precisamente a matrícula da frequência, especificando a importância de cada uma (8), incorre, todavia, na mesma inexatidão, quanto às outras províncias e ao município da corte, indicando como expressão da frequência (9) o número de 6.129, que em realidade, como acabamos de ver, é o total da matrícula.

O relatório de 1880, que, no tocante a Alagoas (10), Rio Grande do Sul (11) e Mato Grosso (12), evita essa errada e enganosa sinonímia, não é igualmente exato no que pertence às demais províncias; e, se, pelo que respeita ao município neutro, se refere com a devida propriedade, à *matrícula* (13), os algarismos que lhe atribue, veem reforçar a prova, aliás já sobeja, de que, nas estatísticas oficiais da instrução pública, entre nós, sob a designação de *frequência*

(1) Pág. 11.

(2) Pág. 10.

(3) Pág. 69.

(4) Pág. 77.

(5) Pág. 80.

(6) Pág. 81.

(7) Pág. 82.

(8) Pág. 81.

(9) Pág. 67.

(10) Pág. 43.

(11) Pág. 49.

(12) Pág. 52.

(13) Pág. 33.

é apenas a *matricula*, o que se revela (1). Rejeitada, portanto, essa falsíssima equivalência, que nos escondia a situação real do ensino, assente-se aqui, uma vez por todas, o fato, evidenciado agora pela vossa comissão, que dos dados estatísticos existentes o que se colhe unicamente é, não o número de indivíduos que "*recebem instrução*" escolar, segundo a lisongeira linguagem dos relatórios administrativos, mas o dos que registraram o *nome* na escola, o dos que *transitaram* por ela um dia, ainda que nesse dia a deixassem, para não voltar.

Logo, só por indução, fundada em cálculos aproximativos, se poderá chegar a uma avaliação mais ou menos razoável da frequência escolar entre nós. O problema, formula-lo-emos assim: Conhecida unicamente a matrícula escolar, em que relação numérica estará para com ela a frequência, neste país? Servir-nos-ão de base para o cálculo as estatísticas americanas, que adotamos, não só por serem as mais completas, as que lucidamente consignam par a par as cifras da inscrição e as da assiduidade, como porque, consistindo o nosso propósito menos em chegar a resultados que expressem fielmente a realidade atual, o que seria de todo inexecutível, do que em provar que, nas hipóteses mais lisonjeiras, o nosso estado é sempre desconsolador, escolher, para as aplicar ao Brasil, proporções verificadas na União Americana, é o meio de certificar, sem possibilidade mais de controvérsia, que está acima dos prodígios de credulidade do mais cândido otimismo o atenuar o nosso atraso.

Naquele país, sobre 100 indivíduos matriculados, a média dos presentes é de 87,44 na Flórida ;

[(1) Temos a satisfação de consignar aqui que o *Relatório* do ministério do império na 1.^a sessão legislativa de 1882 e o último da inspetoria geral da instrução no município neutro (outubro de 1882) já discriminam a frequência de inscrição.]

77,20 em Montana ; 74,82 no Alabama ; 73,76 em Arizona ; 71,88 em Colúmbia ; 71,77 em Massachusetts ; 69,83 em Utah ; 69,73 no Kentucky ; 69,3 na Virgínia Ocidental ; 68,72 no Tennessee ; 67,86 no Rhode Island ; 67,79 no Texas ; 66,67 na Carolina do Norte ; 64,02 no Vermont ; 63,97 no Maine ; 63,54 no Mississippi ; 62,00 na Pensilvânia ; 61,88 na Geórgia ; 61,50 no New-Hampshire ; 61,13 no Ohio ; 60 no Kansas ; 59,95 no Nevada ; 59,86 em Indiana ; 59,59 na Califórnia ; 58,50 no Colorado ; 58,02 no Michigan ; 57,77 no Arkansas ; 57,40 no Connecticut ; 56,33 na Virgínia ; 54,72 no Minnesota ; 51,15 em New Jersey ; 51,20 em New York ; 48,86 no Missouri e no Maryland 48,43 (1).

Discriminando agora os Estados onde a instrução elementar é obrigatória daqueles onde o não é, e tomando a média geral entre as médias que se acabam de particularizar, teremos, — nos Estados onde a escola é facultativa (Alabama, Flórida, Indiana, Kentucky, Maine, Maryland, Minnesota, Mississippi, Missouri, Carolina do Norte, Ohio, Pensilvânia, Rhode Island, Tennessee, Virgínia, Colorado, Montana, Utah) 29,17 alunos presentes, dentre 100 matriculados, e 39,86 naqueles (Califórnia, Connecticut, Kansas, Massachusetts, Michigan, New Hampshire, New Jersey, New York, Texas, Vermont, Arizona e Colúmbia) onde a lei impõe a frequência escolar.

Se supuséssemos que a proporção por cento entre os presentes e os inscritos, no município neutro, seja igual à da cidade americana onde essa proporção se eleva a mais avultados algarismos, isto é, à de Filadél-

(1) BUISSON : *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876*, présenté à M. le ministre de l'instruction publique au nom de la commission envoyée par le ministère à Philadelphie. Paris MDCCCLXXVIII. Pág. 647.

fia, onde essa porcentagem é de 86,83 (1), teríamos *frequentando* as escolas nesta capital 11.292 alunos. Mas essa hipótese é evidentemente inadmissível, por exageradissimamente benévola: seria uma estulta presunção a de crer que a assiduidade escolar, cuja observância depende da profundidade com que cala na consciência popular o sentimento da necessidade da instrução, possa competir, numa cidade brasileira, onde nada contribue para imprimir atividade a esse movel, com a da capital de Penn e de Franklin, onde os mais heróicos esforços do município e da iniciativa particular se empenham nesse sentido com uma energia incalculável. Pelo mesmo motivo, enormidade seria o imaginarmos que essa relação entre a assiduidade e a frequência escolar seja a mesma nesta cidade que naquele, dentre todos os Estados americanos, onde ela é mais elevada, o Massachusetts, onde sobe a 65,11% (2), caso no qual aliás, ainda assim, o número de discípulos *presentes* nas escolas desta cidade ficaria reduzido a 8.464.

A suposição mais próxima da verdade seria a que equiparasse essa proporção, no município da corte, à média geral das proporções verificadas nos Estados americanos onde a escola ainda não é obrigatória, a saber, onde essa porcentagem não passa de 29,17. Ainda nessa hipótese haveria uma concessão provavelmente superior à nossa realidade; porquanto não é verossimil que na cidade brasileira, onde a assiduidade escolar se acha entregue à inércia e à ignorância geral da população, afluam à escola os matriculados com a mesma perseverança que nessa parte da grande confederação americana, onde, se ainda não existem cominações legais contra a deser-

(1) BUISSON : *Op. cit.* págs. 652-3.

(2) BUISSON : *Op. cit.*, pág. 648.

ção escolar, há (o que aqui, até agora, se não conhece) forças espontâneas, de uma poderosíssima energia, envidadas em inocular no povo uma aspiração eficaz de instruir-se. Mas, fechando os olhos a essa superioridade daqueles estados, concedamos que o nível não seja mais alto lá do que aqui. Calculada a frequência como 29,17% da matrícula, em que algarismos se traduziria nesta capital? No de 3.792 alunos *presentes*, ou 6,88% da população de idade escolar e 1,26% da população livre.

Queremos, porem, ser ainda mais generosos, estupendamente generosos com o otimismo das nossas estatísticas oficiais. Admitamos que a proporção por cento entre a assiduidade e a matrícula iguale, neste município, à proporção averiguada nos Estados da União *onde a instrução elementar é obrigatória*. Embalemo-nos no sonho de que o nosso *laisser aller* em matéria de instrução haja conseguido tanto, quanto, nessa secção dos Estados Unidos, a energia do indivíduo e da lei; enlevemo-nos na persuasão de que a indiferença da lei e do indivíduo, entre nós, pelo ensino popular tenha realizado conquistas superiores, neste país, às de que se ufana um, como o Alto Canadá, onde, apesar do espírito de progresso, verdadeiramente saxônio, desenvolvido a bem do ensino público desde 1856, e dos imensos sacrifícios financeiros em favor da instrução popular, que tendem ali a rivalizar com os da admirável república anglo-americana, a proporção entre a frequência média e a inscrição era, em 1863, de 38 % (1). Mas 39,86 % em 13.000 discípulos inscritos, quer dizer 5.281 presentes, ou 9,58 % da população de idade escolar e 1,76 % da população livre, ou um aluno por 56,81 habitantes.

(1) Matrícula : 374.633 ; frequência média : 138.036. LAVELEYE : *L'instruction du peuple*. Paris, 1872. Pág. 159.

Eis, em algarismos ainda manifestamente superiores à verdade, as máximas proporções concessíveis da *frequência real* nas escolas da metrópole brasileira ! Onde haverá, pois, severidade bastante, para condenar essa equivocação, promovida e alimentada pela linguagem dos nossos documentos oficiais, que, mediante uma equivalência falaz entre duas expressões técnicas (que todas as estatísticas sérias buscam distinguir), confundindo assiduidade e matrícula, vem asseverar ao país e ao mundo que “a *frequência* entre nós corresponde a 34% da população de idade escolar” (1), tranquilizando a opinião nacional com esses devaneios, autorizados e vulgarizados sob o cunho da alta administração do ensino, quando o que urge é iniciar, e estimular no Brasil o sentimento da necessidade de uma heróica reabilitação, despertado e nutrido pelo espetáculo sincero da verdade, origem universal e onipotente de toda a energia humana.

Diante daqueles algarismos, que posição nos cabe agora entre as nações mais ou menos civilizadas ? É o que vai habilitar-nos a ajuizar um rápido estudo comparativo.

Principiaremos pelos Estados-Unidos. Nas cidades americanas de 40.000 a 450.000 habitantes, o total dos alunos presentes para o da população de idade escolar é — média p. 100 — : em S. Luís (450.000 habitantes) 17,12% ; em Rochester (83.578 h.) 20,10% ; em Richmond (72.000 h.) 20,70% ; em Millwaukee (100.775 h.) 22,25% ; em Nova Orleans (195.000 h.) 24,52% ; em Jersey City (116.833 h.) 25,17% ; em Detroit (110.000 h.) 25,32% ; em Louisville (120.000 h.) 25,76% ; em Cincinnati (270.000 h.) 26,56% ; em Troy (50.000

(1) Palavras do relatório do ministério do império em 31 de janeiro de 1877, pág. 1.

h.) 28,49% ; em Buffalo (150.000 h.) 29,90% ; em Cleveland (140.341 h.) 29,98% ; em Newark (120.000 h.) 31,14% ; em Toledo (54.000 h.) 31,85% ; em Baltimore (302.839 h.) 32,5% ; em Chicago (425.000 h.) 32,17% ; em Kansas City (40.000 h.) 32,37% ; em Indianópolis (100.000 h.) 34,79% ; em Siracusa (54.099 h.) 36,20% ; em Columbus (42.707 h.) 42,26% ; em Washington (103.000 h.) 43,71% ; em Fall River (45.000 h.) 49,50% ; em San Francisco (234.000 h.) 51,60% ; em New Haven (58.566 h.) 55,04 % ; em Lowell (49.677 h.) 73,89%, e 82,35% em Worcester (49.317 h.). Mínimo, portanto : 17,12% ; máximo : 82,35 (1). Logo, a frequência escolar, na capital do Brasil, é *um nono* desse máximo e apenas *metade* desse mínimo.

Ora, se medíssemos a importância dessas cidades pela sua população, apenas três (S. Luís, Baltimore e Chicago) estariam acima do Rio de Janeiro. As outras 23 são-lhe mui inferiores a esse respeito, sendo que só a de Cincinnati e a de S. Francisco abrangem mais de 200.000 almas, e, das 21 remanescentes, Nova Orleans é a única cuja população eleva-se a 195.000 indivíduos (isto é, 105.000 me-

[(1) Nalgumas dessas cidades, conforme dados posteriores, a proporção tem crescido. Eis alguns algarismos concernentes a 1879 : — Richmond, 22% ; New Orleans, 25% ; Rochester, 26% ; Detroit, 28% ; Cincinnati, 29% ; Milwaukee, 28% ; Louisville, 31% ; Jersey City, 30% ; Cleveland, 34% ; St. Louis, 35%. *Report of the Commissioner of Education for the year 1879*. Washington, 1881. Diagram. n. 5.

Tomadas 240 cidades americanas de população superior a 7.500 almas, encontram-se os dados seguintes : total da população escolar 2.586.579 ; termo médio da frequência por dia — 1.072.632. *Op. cit.*, págs. XLVIII — LXIII e LXIV. Logo, frequência média 41,46% da população de idade escolar. Logo, diferença contra a capital brasileira : 31,88 %].

BUISSON : *Op. cit.* págs. 652-3.

nos do que o nosso município neutro), contando-se oito de 150.000 (metade da do Rio) para menos, duas de 100.000 (terço da daqui) para baixo, e nove de menos de 60.000 (quinto da da corte). Pois bem : nessas cidades, a *frequência* escolar está para a população total na proporção máxima de 13,35% e mínima de 6,01%. Na *primeira* cidade do Brasil, portanto, a proporção correspondente (1,76%) é $\frac{1}{7,58}$ em relação às cidades americanas de segunda, terceira e quarta ordem, é $\frac{1}{3,42}$ das mínimas cidades americanas !

Será menos desconfortador o confronto com os demais povos civilizados num e noutro continente ? Parece-nos do maior interesse examiná-lo. Cumpre, porem, chamar a atenção para duas feições capitais do estudo, que vamos esboçar. A primeira é que cotejaremos esta capital, não com outras cidades, mas com o nível geral da instrução na superfície de *estados* mais ou menos vastos, de população mais e, em quasi todos imensamente mais, disseminada que a da nossa metrópole. Depois, quanto a esta cidade, adotamos por termo invariavel de comparação o estado de sua instrução elementar em 1878, isto é, no mais alto grau de desenvolvimento a que tem atingido, enquanto, dos países que com ela acarea-mos, vários figuram em épocas anteriores, e remotas algumas vezes, isto é, numa situação escolar mui inferior à atual realidade. Essas duas características representam uma larga margem de generosidade em favor do Rio de Janeiro, e imprimem, portanto, uma energia duplamente irresistivel às conclusões, gravemente desfavoraveis a ele, que, apesar de todas essas condescendências, nos veremos constrangidos a aceitar.

No reino de Wurtemberg, quatro anos atrás, a frequência das suas 2.500 escolas (1) primárias subia a 350.000 alunos (2), isto é, a um por 5,37 habitantes; proporção que o coloca mais de *dez vezes* acima da capital brasileira, onde há mais 51,44 habitantes livres por cada aluno, ou, no todo, o décuplo dos habitantes que constituem esse termo da proporção naquela parte da Alemanha.

Já na exposição universal de Paris, em 1867, a Saxônia (reino), premiada com a medalha de ouro pela organização das suas escolas, assinalava-se com a mais preciosa das distinções, mostrando, que *toda* a sua população de idade escolar, cujo número era de 400.299 almas, recebia o primeiro ensino (3). Essa população formava 17% da total (4), que, portanto, devia constar de 2.354.700 pessoas. (5) Logo, um aluno por 5,87 habitantes, isto é, 50,94 habitantes menos, ou *mais de nove vezes* menos habitantes, por aluno. Superioridade, pois, em relação ao Rio : 9,67:1.

Os quadros da instrução popular no Grão Ducado de Baden, faz já 26 anos, registravam uma frequência de 15 alunos por 100 na população protes-

(1) *The Statesman's Year-Book for the year 1880*. London, 1880. Pág. 140. Logo, uma escola para 752,6 habitantes (porque a população total, segundo o recenseamento de Dezembro de 1875, é de 1.881.505 almas). Calculando em um sétimo da população geral a população escolar, serão 105,22 indivíduos de idade escolar por escola.

(2) *Ibid.*

(3) LAVELEYE : *L'instruction du peuple*, pág. 127.

(4) *Ibid.*

[(5) Essa superioridade cresce ante as últimas informações oficiais. Segundo estas, que datam de 1879, a frequência escolar é de 453.312 alunos, 223.290 do sexo masculino e 230.022 do outro. Isso nas escolas elementares. Nas de aperfeiçoamento, mais 68.604 discípulos. *Report of the Commissioner of educ. for 1879*, pág. CXCI.]

tante e 17 na católica (1), ou, termo médio, 1 aluno por cerca de 7 habitantes : 14,28% da população geral. Eram, pois, ali, em 1856, por aluno 49,81 habitantes menos, ou *mais de nove vezes* menos habitantes por aluno que no município neutro 24 anos depois. Superioridade : — 8: 1.

Quem não conhece o rigor, com que a Prússia envida a severidade das suas leis e a disciplina dos seus costumes em fazer da obrigação escolar a base de todo o desenvolvimento nacional? Ali, desde 1855, "*a universalidade das crianças, salvo mui raras exceções, aproveita regularmente os benefícios da instrução primária*" (2); sendo que, já a esse tempo, "*mais de uma sexta parte da população frequentava as escolas, e frequentava-as, cumpre notar, segundo o exigia o regulamento de 1765, com perma-*

(1) População em 1866: 1.428.090. Alunos 131.516 católicos e 77.851 protestantes; ao todo, 204.367, no ano de 1856. Comparamos, como se vê, a frequência de 1856 com a população de 1866. Mas este paracronismo, que atribue a 1866 o mesmo desenvolvimento escolar verificado em 1856, quando nesse decênio houve incessante progresso, e que somos obrigados a manter por ignorar-se a população em 1856 e a frequência em 1866, — em vez de debilitar, robustece as nossas conclusões quanto à inferioridade da capital brasileira. As escolas, em 1866, eram 2.228. Portanto, uma por 636 habitantes. LAVELEYE: *Op. cit.*, pág. 130.

(2) E. RENDU: *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord*. Paris, 1855, pág. 155. A proporção do número de meninos, sujeitos à obrigação do ensino, que não frequentavam a escola era: 0,15 % em Merseburgo; 0,16 em Magdeburgo; 1,83 em Erfurt; 2,18 em Liegnitz; 2,25 em Potsdam; 2,28 em Aix-la-Chapelle; 2,29 em Coblenz; 2,10 em Colônia; 2,90 em Düsseldorf; 2,98 em Francfort; 3,2 em Breslau; 3,3 em Münster; 3,38 em Arnsberg; 3,92 em Minden; 3,99 em Stettin; 4,14 em Tréves; 4,65 em Oppeln; 5,5 em Cöstin; 5,95 em Königsberg; 5,16 em Berlim; 4,87 em Dantzig; 9,35 em Bromberg; 6,08 em Stralsund; 6,13 em Gumbinnen; 6,84, em Marienwerder e Posen. *Ibid.* Isso na Prússia de há 27 anos; entretanto, no Rio de Janeiro, como já fizemos ver (pág. 41), a proporção dos meninos de idade escolar que não frequentam a escola, é, em 1873, de 90,42 %.

[Considerado o reino da Prússia em toda a extensão, a estatística de 1867 registra 3.553.257 meninos de idade escolar, dos quais não recebiam instrução 431.386. P. A. MONTHAYE: *L'instruction populaire en Europe et aux États-Unis d'Amérique*. 1876. Vol. I, pág. 25.

Proporção: 12,14 %.]

nência e regularidade." (1) Considerado em sua vasta extensão o império da Alemanha, frequentavam-lhe, em 1872, as suas 60.000 escolas 6.000.000 de alunos (2), isto é, cerca de 15 % da população geral, ou um aluno por 6,6 habitantes, média que sobe muito em Brunswick, Oldemburgo, Thuringe, Saxônia, onde há 17,5 alunos por 100 habitantes, descendo no Mecklemburgo a 12 % (3). Logo, contemplada unicamente a média (1 discípulo por 6,6 habitantes), serão, na Alemanha de 1872, 50,21 habitantes menos por discípulo, ou um discípulo por mais de oito vezes menos habitantes do que no município neutro *dezesseis anos* mais tarde (4). Vantagem daquela sobre este 8,6:1.

Da Baviera, já em 1865, escrevia Baudouin, no seu precioso relatório endereçado ao governo francês : "Hoje em dia é *impossível*, e não *acontece nunca* (5), subtrair-se um súbdito bávaro à obrigação de mandar os filhos à escola ; de modo que já não passa de 5% a proporção dos que não sabem ler, escrever e contar ; e estará dentro em breve reduzida a zero" (6). Em 1871 a frequência escolar exprimia-se, nesse Estado, pela proporção de um aluno por 8,7

(1) RENDU : *Op. cit.*, pág. 156.

(2) HIPPEAU : *L'instruction publique en Allemagne*. Paris, 1873. Pág. 137.

(3) Tomamos estas proporções sobre o recenseamento de 1875, miudeado no *Dictionn. du XIX.e siècle*, de LAROUSSE, vol. XVI, pág. 137.

(4) Em 1864 a proporção entre a frequência escolar e a população era de 14,1 na Prússia, 14,4 em Posen, 14,8 em Brandeburgo, 15,5 na Silésia e no Hohenzollern, 16,1 no Reno, 16,2 na Pomerânia e na Westphalia 16,4. (HIPPEAU : *L'instruct. publ. en Allem.*, pág. 139). Sendo de 1,76 % a nossa proporção no Rio de Janeiro em 1878, bem se vê quão desalentadora é a nossa inferioridade, ainda comparada com aquele país *quatorze anos* atrás.

(5) O itálico é de Baudouin.

(6) BAUDOUIN : *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement special et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*. Paris, MDCCCLXV. Pág. 353.

habitantes (1). Ainda esquecendo, pois, que, atenta a continuidade do progresso escolar nos estados alemães, essa estatística "deixou de ser exata desde o momento em que acabou de traçar-se" (2), isto é, desprezando todas as vantagens acumuladas nos anos subsequentes a 1871, a proporção entre o número de alunos *presentes* e o da população é de 48,11 habitantes mais por unidade de presença escolar no município neutro, ou um discípulo por uma cifra mais de seis vezes maior. Diferença contra nós : — 6,62:1.

Do Luxemburgo, esse país tão próspero quanto os mais prósperos cantões suíços, e não menos educado, essa invejável região "onde não se conhece exército, nem dívida, nem algoz, nem analfabetos" (3), como se há de medir a distância que nos separa? E não é com o Luxemburgo destes últimos anos, mas com o de 1871, que cotejaremos a metrópole brasileira em 1878. No estio frequentaram ali as escolas 27.510 alunos, e 30.625 no inverno (4), ou, termo médio, 29.067. Logo (proporção por 100 habitantes), 13,75 discípulos no verão, 15,21 no inverno, cifra que iguala à dos mais adiantados países alemães (5), e, no médio, 14,48, ou um aluno por 6,9 habitantes, 49,91 habitantes menos por aluno no grão ducado que na capital do Império, e, nesta, um aluno por *mais de oito vezes mais* habitantes que naquele. Relação dele para conosco : — 8,23:1.

Se quiséssemos comparar a capital do Brasil com as cidades dinamarquesas de segunda ordem para baixo, onde, em 1870, a proporção da frequência, relativamente à população obrigada à escola, era de

(1) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 134.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allem.*, pág. 144.

(3) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 239.

(4) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 243.

(5) *Ibid.*

99,74 % (1), estaríamos 90,16 % aquém desse país que nos sobreexcederia na razão de 10,41:1; uma vez que aqui a proporção entre a assiduidade e a população de idade escolar é de 9,58 % (2). Ainda que descêssemos, porém, às comunas *rurais* daquela nação, quase nada subiria a escala em nosso favor; porquanto, nessas mesmas, o número de meninos que frequentam o ensino escolar, estava, para com o dos que o deveriam frequentar, na razão de 99,28 % (3); de onde resultaria uma proporção apenas 0,46 menos desfavorável a nós, deixando a capital do grande Império americano, em 1878, para com os distritos agrícolas da Dinamarca *oito anos antes*, na situação 1:10,36. Enfim, considerada a totalidade dos indivíduos de idade escolar naquele país, que era então de 259.500, e a dos que recebiam instrução, cujo número elevava-se a 257.172, apura-se o tenuíssimo *deficit* de 2.336 meninos (4), ficando o diminuído para com o diminuendo dessa subtração como 99,1 para 100. O nível geral da frequência, nessa abençoada península, comparativamente à sua população de idade escolar, é, assim, mais de 10 vezes superior ao de um centro de população como o Rio de Janeiro. (5)

(1) Deduz-se esta proporção dos algarismos colhidos por LA-VALEYE *op. cit.*, pág. 192-3 num documento de origem dinamarquesa, citado no parlamento belga, e reproduzido por HIPPEAU, *L'instruction publique dans les Etats du Nord*, pág. 203-4.

(2) Página 41 deste parecer.

(3) LAVALEYE e HIPPEAU, *loc. cit.*

(4) *Ibid.*

(5) Sendo a população de 1.650.000 almas, contava-se 1 aluno por 6 habitantes, e quasi um aluno presente por um de idade escolar; ou (proporção da frequência para com a população adstrita à escola): — 0,99:1. A idade escolar na Dinamarca vai de 7 a 15 anos. Nos países onde ela corre dos 6 aos 13, a proporção de um aluno por 7 habitantes "significa que todas as crianças frequentam a escola," LAVELEYE: *Op. cit.*, pág. 192.

Na Dinamarca, segundo "comunicações oficiais", havia recentemente 2.940 escolas (*The Statesman's Year Book for 1880*, pág. 45).

A Suécia, onde, de 1865 a 1871, o número de alunos crescera cerca de 20% (1), os meninos que, no último desses dois anos, recebiam instrução, eram 693.822, numa população escolar de 712.520 indivíduos (2) e numa população total de 4.204.177 almas (3), ou 16,64% da população total, ou, da população de idade escolar, 97,37%. Logo, em cada 100 habitantes dessa idade, frequentam ali a escola 87,79 mais do que aqui, sendo cá o número de alunos presentes mais de dez vezes menor, nessa proporção, que o de lá. Ou, simplificando, preeminência da Suécia, em 1871, para com a nossa capital hoje: — 10,16 : 1; proporção que, em 1877, avulta a 10,22 : 1. (4)

No último dos três países que compõem o grupo escandinavo, a Noruega, as circunstâncias são mais ou menos idênticas às dos dois primeiros. Em 1867, dentre os 32.682 indivíduos obrigados a participar do ensino nas escolas públicas, só 756 não as frequentavam, isto é, 2,3%. (5) Frequência, portanto, — 97,7%, — mais de dez vezes superior à do Rio de Janeiro, acima da qual se eleva na razão de 10,19:1. Nas escolas rurais, um ano antes, dentre 212.137 meninos de idade escolar, só 5.514, isto é, 2,5%, infringiram a obrigação respectiva. (6) Ora,

numa população de 1.940.000 almas, conforme o recenseamento de 1878 (*Op. cit.*, pág. 50), ou uma escola por 659,8 habitantes.

[Eis as informações oficiais de 1879. "Tem a Dinamarca uma população escolar de 200.761 crianças. Todas, salvo as mental ou fisicamente incapazes, frequentam a escola." *Report of the Commiss. of Educ. for the Year 1879*, pág. CLXXXVI.]

(1) HIPPEAU : *L'instruct. publ. dans les Etats du Nord*, pág. 46.

(2) *Op. cit.*, pág. 44.

(3) *Op. cit.*, pág. 5.

(4) Porque ultimamente frequentavam as escolas perto de 98 indivíduos por 100 habitantes. (*The Statesman's Year-Book for 1880*, pág. 427).

(5) HIPPEAU : *L'instruct. publ. dans les Etats du Nord*, pág. 167.

(6) *Op. cit.*, pág. 166.

essa proporção avanta-se-nos na razão de 10,17:1.

Na Suíça a proporção da frequência escolar para com a população total distribue-se assim : 20%, ou 1 para 5 habitantes, nos cantões protestantes ; 14,28%, ou 1 para 7, nos semi-protestantes e semi-católicos, e, nos católicos, 11,11 %, ou 1 para 9 (1). Conforme o tipo que, desses três se escolher para termo de comparação, a superioridade da afluência escolar naquele país em relação a nós será de 6,31:1, 9,35:1, ou 11,3:1 ; e, tomado o termo médio, que é de um aluno por sete habitantes, ficará o Rio de Janeiro abaixo do estado geral da Suíça como 1:8,11 (2).

Algumas colônias inglesas muito há que venceram, nesta competência civilizadora, a mãe pátria e, salvo a Alemanha, todos os países europeus de primeira ordem. Assim, a de Vitória, na Austrália, com uma população de 727.494 almas em 1870, mantinha 942 escolas (uma por 772,23 habitantes), onde se instruíam 137.217 alunos, dentre 182.836

(1) *The Stat. Year-Book*, pág. 447.

(2) LAVELEYE, em 1872 (*L'inst. du peuple*, pág. 334) publicava um mapa da frequência escolar naquela república, que se pode simplificar, e coordenar assim : Berne e Turgóvia — 1 al. por 5 habit ; Schaffhausen e Neufchatel — 1 por 5,2 ; Appenzell — 1 por 5,7 ; Friburgo — 1 por 5,8 ; Basileia e Zurich — 1 por 6 ; Argóvia — 1 por 6,3 ; Grisões — 1 por 6,5 ; Vaud, Lucerna, Valais, Tessino — 1 por 7 ; Soleure — 1 por 7,5 ; Basileia cidade — 1 por 7,7 ; Zug e Uri — 1 por 7,8 ; Glaris e Saint Gall — 1 por 8 ; Appensell (Rhod. Inter.) e Nidwalden — 1 por 9 ; Obwalden — 1 por 9,9 ; Schwytz — 1 por 13,4 ; Genebra — 1 por 13.

[As notícias oficiais mais recentes, bebidas no relatório de K. Grob, secretário da diretoria da instrução pública em Zurich, afirmam, em 1878, o número de 471.055 alunos, nas escolas públicas, particulares, infantis e de aperfeiçoamento (*Fortbildungsschulen*). Ora sendo a população total, na Suíça, de 2.669.095 em 1870 (M. Block : *Ann. de l'Econ. Pol. et de la stat.* 1879. Pág. 796) e de 2.846.104 em 1880 (M. Block : *Annuaire*, 1881. Pág. 845), devemos calcular que em 1878 fosse de 2.805.102 habitantes. A frequência escolar, pois, em 1878, há de computar-se na proporção de 16,79 por 100 da população total, ou um aluno por 5,95 habitantes. Superioridade em relação à metrópole brasileira 9,54:1.]



indivíduos de idade escolar, que então havia (1). Logo, 18,86% da população total e 75,05% da de 5 a 15 anos (1 aluno por 5,3 habitantes) frequentavam a escola. Um discípulo, conseqüentemente, por um número de habitantes *quasi onze vezes menor* do que aqui. Vantagem proporcional contra o Rio de Janeiro : — 10,71:1.

No Alto Canadá, que se avizinha dos Estados Unidos quase tanto pelo seu progresso escolar quanto pela sua origem e situação geográfica, já em 1856 a inscrição era de 251.145 alunos primários numa população de 953.225, ou um por sete habitantes. Em 1863, numa população de 1.586.130 indivíduos, sendo 413.376 de idade escolar (5 a 16 anos), contavam-se 374.633 inscritos (2), isto é, 1 aluno matriculado por 4,23 habitantes, ou 1 por 1,1 de idade escolar. Mas, como a presença média não transcendia de 138.036 (3), temos, como expressão da frequência real, as proporções : 33,39% da população da idade adstrita à escola, ou 1 por 100 indivíduos dessa idade e por 7,63 habitantes. Logo, 49,15 habitantes menos por cada aluno que no Rio de Janeiro, onde a assiduidade é, portanto, mais de sete vezes (1:7,44) inferior à daquela dependência inglesa (4).

(1) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 473.

[Em 1879 o número de escolas ascendia a 1664. (*Report of the Commiss. of ed. for 1879*, pág. CCIX.)]

(2) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 159.

(3) *Ibid.*

[(4) Os dados oficiais que ultimamente chegaram ao nosso conhecimento, permitem especificar aqui o desenvolvimento escolar em diversas dependências inglesas.

Na provincia de Ontário (uma das da confederação canadense), em 1878, dentre uma população total de 1.620.851 almas, das quais 492.360 em idade escolar, frequentavam a escola 467.433 indivíduos dessa categoria (afora 21.582 de outras idades). Um aluno, pois, por

A Holanda, onde, em 1870, existia uma escola por cada 1.000 habitantes, com a frequência de 1 aluno por 8 (1), ou 12,5% da população total, contava, há cerca de quatro anos, segundo recentes investigações oficiais, 501.891 alunos presentes em 3.727 escolas públicas e particulares (2); o que, numa população de 3.865.450 habitantes, segundo o recenseamento de janeiro de 1877 (3), quer dizer: 12,98 alunos primários por 100, ou um por 7,72 habitantes; proporção que coloca os Países Baixos mais de sete vezes (7,37:1) acima do Rio de Janeiro.

De 1:6,78 é a inferioridade do município neutro em relação ao império austro-húngaro, onde, há 19 anos, o termo médio da frequência dos indivíduos de idade escolar nos estabelecimentos de ensino primário era de 65%, segundo os quadros de Ticker (4).

1,05 pessoas de idade escolar e por 3,46 habitantes. (*Rep. of the commission. of Ed. for 1879*, pág. CCVI).

No mesmo ano, Quebec, população 1.191.516, frequência média escolar 180.294 alunos (*Ibid.*, pág. CCVII). Assim, 1 al. por 6,51 habit.

Novo Brunswick (285.594 habitantes), em 1878: 54.472 (*Ibid.* pág. CCVIII). Logo, 1 aluno por 5,24 habitantes.

Ilha do Príncipe Eduardo (popul. 94.021), em 1878: frequência média 104.713. (*Ib.*, pág. CCVII). Logo, 1 aluno por 8,77 almas.

Terra Nova (285.594 h.), no mesmo período: 54.472. (*Ib.*, pág. CCVIII). Um aluno, pois, por 5,24 habitantes.

Queensland (181.288 h.), em 1879; frequência média 21.418 alunos. (*Ib.*, pág. CCIX). Portanto, 1 discípulo por 8,46 habitantes.

Tasmânia (pop. 104.217), em 1878: termo médio da frequência 6.032 (*Ibid.*). Consequentemente, 1 aluno por 17,21 habitantes.]

(1) LAVELEYE: *Op. cit.*, pág. 262.

(2) *The Statesman's Year-Book*, pág. 330.

(3) *The Stat. Year-Book*, pág. 336.

(4) BAUDOUIN: *Rapport sur l'ét. de l'enseign. spéc. et de l'enseign. prim. en Belg. en Allem. et en Suisse*, pág. 306.

[Em 1878, na monarquia austro-húngara, o número das escolas elementares e superiores (*Volksschulen e Bürgerschulen*) era de 31.666, com 3.435.000 alunos. A proporção geral que no texto mencionamos, eleva-se, na Estíria e na Caríntia, a 70 p. c., a 80 p. c., na Baixa Áustria, na Boêmia, na Morávia, na Silésia e no Tirol; no Vorarlberg, na Áustria Superior, e na província de Salzbourg a 90 p. c. BRAUN: *L'enseignement primaire à l'exposition internationale de Paris de 1878. Rapport*

A Bélgica, em 1871, possuía 5.639 escolas para uma população de 5 milhões de almas, ou uma para 889 habitantes, frequentadas por 11,9% da população total, ou 8,4 habitantes por aluno (1). Eis um país já bem apreciavelmente inferior àqueles, como a Alemanha e as nações escandinavas, onde a realidade mais ou menos completa da obrigação escolar traduz-se na proporção de 15 alunos por 100 ou um por sete habitantes. Entretanto, a nossa metrópole nacional, ainda assim, conta 48,41 habitantes mais por aluno, proporção que a coloca *perto de sete vezes* abaixo, na razão de 1:6,76.

A França, que, sob o influxo prodigioso da república, operou maiores progressos, na instrução popular, de 1870 a 1878 do que de 1789 a 1870 (2), não nos deixa menos acanhados, se a compararmos, ainda nos departamentos onde menos generalizado está o primeiro ensino, com a mais emi-

adressé à M. le Ministre de l'intérieur de Belgique. Bruxelles, 1880. Pág. 234.

Na Hungria, especialmente, a população de idade escolar, em 1877, era 15,70 p. c. da população total. Desses 15,70 p. c. frequentavam as escolas 11,51 p. c.; não as frequentavam 4,19, p. c., cálculo feito sobre o *Commis. Report of Educ. for 1879*, p. CLXXXIV. Superioridade em relação à capital brasileira 6,31:1.

Por último, encontramos as seguintes informações, que dizem respeito ao ano escolar de 1879-80: Há, na Hungria (sem compreender os países anexados: Croácia e Esclavônia) 2.114.864 meninos obrigados à escola primária, os quais subdividem-se em 1.507.588 de 6 a 12 anos, adstritos a frequentar diariamente as aulas elementares, e 607.306 de 12 a 15 anos, que devem seguir os cursos de repetição. Dos primeiros, satisfizeram a essa obrigação 75 por 100; dos segundos, 55 por 100. (DR. APATHY, profess. na Universidade de Pesth: *L'enseignement public en Hongrie. Na Revue Internationale de l'enseignement*, n. 5, de 15 de maio de 1882, pág. 453). Superioridade contra nós, ante a primeira proporção — 7,82:1, ante a segunda — 5,73:1.]

(1) LAVELEYE: *Op. cit.*, págs. 182 e 185.

[Em 1875 a proporção, nesse país, entre a frequência e o número de habitantes subia a 12,08 por 100. BRAUN: *Op. cit.*, pág. 857.]

(2) "I believe that I am quite within the bounds of truth, in expressing the opinion that the progress made by France in the de-

nente das capitais brasileiras. Havia ali, em dezembro de 1876, 4.502.894 indivíduos de idade escolar, dos quais 3.878.151 inscritos nas instituições públicas e particulares de ensino comum (1). Compreendia, portanto, a matrícula 80,12% da população daquela idade. Mas a frequência, na maior parte dos departamentos, não subia a mais de 90% da inscrição, descendo, nalguns distritos rurais, a 60% (2). Ora, esses 90% de 86% significam 77,50%, e 60% de 86% veem a ser 51% ; de modo que a 77,50% da população de idade escolar eleva-se a frequência no maior número dos departamentos, baixando ao mínimo de 51,67% dessa população, nos mais atrasados. Confrontado à menos alta dessas duas proporções, a inferioridade do município neutro é de 1:5,39, e de 1:8,8, se subirmos à mais forte. A média entre esses dois extremos é de 64,58% que deixa a capital deste Império ante a situação geral, não das cidades francesas, mas do próprio campo, na França, que, apesar da energia de suas últimas reformas e do heroísmo dos seus recentes sacrifícios pela instrução popular, é ainda, a esse respeito, uma

partment of public education within the last eight years is greater, absolutely, than all the progress made in that country during the years intervening between the revolution of 1789 and that of 1870." DR. E. C. WINES, na *National Education Association, Department of Superintendence*, sessão de 4 de fevereiro, 1879. *Circulars of information of the Bureau of Education* — n. 2 — 1879. Washington, 1879. Pág. 23.

(1) BARDOUX (ministro da instrução pública): *Rapport au présid. de la Républ. Franç., no Journ. Officiel, de la Républ. Franç.*, n. 344, 19 de dezembro de 1878, pág. 12.078.

(2) *Ibid.*

nação de segunda ordem, na situação deprimente de 1:6,74 (1).

Bem que largos benefícios deva já a Inglaterra aos princípios firmados, em 1870, pelo *bill* Forster, longe, mui longe, está ela de emparelhar com os países a que toca a preexcelência nessa grande luta contra as trevas acumuladas pelos séculos no seio da massa popular. Com 10.949 escolas inspecionadas, em 1870, e 1.453.531 discípulos, apresentava a Grã-Bretanha, no ano de 1878, em 19.291 escolas uma frequência de 2.782.454 indivíduos (2), ou, numa população total de 28.448.326 (3), 9,78 alunos por 100, ou 1 por 10,22. Logo, o número de habitantes correspondente, no município neutro, a um discípulo presente é maior 46,59 que o algarismo respectivo ali, contendo-o *perto de seis vezes*; o que, em cifras precisas, exprime-se, em desfavor nosso, pela proporção de 1:5,55.

Segue-se à Grã-Bretanha uma colônia francesa, a Argélia, onde longos anos há que o ensino público prospera progressivamente, e tem-se revelado na administração e na população de origem européia “uma viva solicitude pela instrução primária.” (4) Já em 1871, de feito, numa população não árabe de

(1) Em 1877 havia, nesse país, 71.547 escolas, ou, termo médio geral, uma por 515 habitantes (BLOCK: *Annuaire de l'économie polit. et de la statistique*, 1879, Pág. 289), ou 19 escolas e 29 classes por 10.000 almas. (*Op. cit.*, pág. 297). Salas de asilo, ao todo 4.147, ou, média geral, pouco mais de 3 para 1.000 crianças de 4 a 6 anos. (*Id.*, pág. 305). Proporção entre as pessoas de idade escolar e as inscritas nos estabelecimentos de ensino: 84 % no sexo feminino e 88 no outro (*Id.*, pág. 311).

[Em Paris, numa população de 1.988.806 almas, frequentaram a escola, em 1880, — 170.811 alunos (*Annuaire statistique de la ville de Paris*. Année 1880. Paris, Imprim. Nation, 1881. Págs. 133, 588, 589, 593), ou 8,58 por 100 do algarismo total dos habitantes.]

(2) *The Statesman's Year Book*, págs. 210, 211.

(3) *The Statesman's Year Book* for 1880, págs. 243 e 246.

(4) LEVASSEUR: *Rapport de la commiss. de statist. de l'enseignement. primaire*. No *Journal Officiel de la Rép. Franc.*, 1878, pág. 12.078.

233.985 habitantes, sustentavam-se 384 escolas (uma por 609,33 almas), com uma frequência de 21.965 alunos, dentre 27.432 meninos de 7 a 13 anos, que havia naquela região (1). Instruíam-se, portanto, nos elementos da educação intelectual 9,37% da população não maometana, ou 1 por 10,65 habitantes de procedência cristã. Aferida, logo, pela média, bem pouco falível, da frequência escolar, a civilização da nossa populosa e opulenta metrópole está na razão de 1:5,53, em relação àquela parte do continente africano.

Na Itália, mercê principalmente do grande princípio do ensino obrigatório, adotado há três anos, o número de alunos, que, em 1877, era de 1.930.000, no fim do ano seguinte crescera 130.000, ascendendo a 2.060.000 (2); de sorte que seguiam as escolas 7,7% da população total (26.420.000 almas), ou um aluno por 12,98 habitantes, isto é, 43,83 habitantes menos por aluno que no Rio de Janeiro, cuja inferioridade para com a Itália em geral apresenta a saliência considerável de 1:4,37. Não seria desarrazoado imaginar que a nossa capital, enquanto ao ensino primário, se aproximasse da capital política do reino italiano, que de certo não é a metrópole intelectual daquele país e onde todo o progresso escolar data do advento do governo leigo; pois o simulacro de ensino que mirrava ali à sombra hostil do poder dos papas seguramente não merecia o nome de instrução popular. Bem mal enganados se achariam, contudo, os que esperassem dessa con-

(1) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 220.

(2) Conforme o relatório do ministro da instrução pública em dezembro de 1878. *Annuaire de législation étrangère*. 8e année. Paris, 1879, pág. 298. No começo de 1878 não tinham professores 1.559, dentre 8.301 municípios. Bastou o decurso desse ano para que 556 dessas municipalidades executassem a nova lei. Havia no fim de 1877 não mais de 37.042 mestres; em dezembro de 1878 eram já 40.073. (*Ibid.*).

frontação lustre propício a nós. A antiga sede dos pontífices coroados do catolicismo contava, já em 1875, 14.348 alunos nas suas escolas e, no ano subsequente, 16.656 (1), número este que, em 219.608 almas, segundo o arrolamento de 1871, representava uma frequência de 7,58% da população, ou um aluno por 13,18 habitantes. Em 1878 atingiam a 30.000, dentre cerca de 300.000 habitantes, os alunos inscritos (2) nas escolas municipais e congreganistas; isto é, um aluno por 10 habitantes; proporção que, comparativamente à do município neutro (1 discípulo inscrito por 23,07 pessoas livres) abate-nos, colocando-o, perante a ex-capital do papa-rei, numa inferioridade de 1:2,3 pelo menos.

Agora, antes de descermos aos países menos importantes do mundo civilizado pela debilidade de sua vida política e o atraso da sua evolução mental, não esqueçamos um vizinho, a que o mais justo sentimento de pundonor internacional não permitiria, sem mágua da nossa altivez, que, num assunto capital como o do ensino popular, o deixássemos tomar-nos a dianteira. Infelizmente, porem, a vossa comissão, decidida a não ocultar um ápice da verdade, não pode, ainda aqui, ser agradável ao nosso amor próprio. O nível geral da instrução primária na República Argentina é não pouco superior ao da capital do grande império sul-americano, alongado dela pela forma exterior de suas instituições, mas aproximado por simpatias reais, que uma série de erros políticos enfraqueceu, mas que circunstâncias inevitáveis tenderão necessariamente a consolidar pela cooperação mútua e mútuo respeito na grande obra do futuro deste continente. Segundo as informações do ga-

(1) LAROUSSE, vol. XVI, pág. 992.

(2) LAVELEYE : *Lettres d'Italie*. Paris, 1880. Pág. 231.

binete, em 1877, ao Congresso Nacional, havia, em 1876, numa população total de 2.121.386 almas (1) e em 503.860 meninos de 6 a 14 anos, que se estimava existirem no país, 120.600 alunos; sendo, pois, de 23,85% a proporção do número de discípulos para o de habitantes de idade escolar e de 5,66 para o da população total (2).

Essa proporção já é superior à estabelecida em 1875, perante a exposição de Viena, por um representante da França, no juri internacional, que acreditava frequentarem as escolas argentinas 5% da população daquele Estado (3). Ch. Calvo, porém, num opúsculo acerca da instrução nessa república, mostrou com todos os visos de certeza que esse algarismo devia ser elevado a 7%. Se nos cingirmos aos dados oficiais do ministro Leguizamon, isto é, supondo uma inscrição de 5,66 por 100 habitantes, ou um aluno por 17,66, proporção ante a qual ficamos para com esse país convizinho na posição desvantajosa de 1:1,3. Mas comparando sempre inscrição a inscrição, ou antes tomando sempre como simples expressão da matrícula, proporções que, nessas estatísticas, se referem sempre à frequência, se acolhermos o bem fundado cômputo de Ch. Calvo, encontraremos ali um discípulo inscrito por 14,28 habitantes; ao passo que a capital do Brasil onde essa proporção é de 1 por 22,07 (4), desce, em relação à república espanhola, dous anos antes, a uma inferioridade de 1:1,59.

(1) HIPPEAU: *L'instruction publique dans l'Amérique du Sud*. Paris, 1879. Pág. 132.

(2) *Ibid.*

(3) LEVASSEUR: *Exposition universelle de Vienne en 1875. Rapport sur l'instruction primaire et secondaire*.

(4) Página 30 do nosso parecer.

Note-se, porem, que não confrontamos, como seria necessário para que a comparação fosse leal à superioridade dos nossos vizinhos, a metrópole brasileira com a primeira cidade argentina, onde, já então, subia a 278 o número de escolas particulares (1), que, dous anos mais tarde, no Rio de Janeiro não passava de 121 (2).

Este simples traço deixa entrever a que larga distância ficam uma da outra, com desar nosso, as duas capitais. Coteje-se, porem, a cidade imperial, não com a capital da república, mas com a província republicana de que é centro, onde um número de habitantes apenas triplo do deste município, cuja área limita-se a 1.393,92 quilômetros quadrados, acha-se esparso numa superfície de 211.320,43. Não pode ser mais parcial a desigualdade em nosso favor. Pois nem assim aparecemos menos mal. Abrangia a província de Buenos-Aires, em 1869, uma população de 495.107 habitantes, sendo de 1.736.923 a do país todo (3); soma que está para aquela parcela na razão de 1 a 2/7. Supondo mais ou menos mantida essa proporção até 1875, época em que, segundo o relatório de Ricardo Napp acerca da república Argentina na exposição de Viena, essa

(1) HIPPEAU : *L'instruction publique dans l'Amérique du Sud*, pág. 133.

(2) *Relatório do inspetor geral da instrução no município neutro*, pág. 20.

[Eis o censo escolar do município de Buenos Aires em 1881 : numa população geral de 250.000 almas, numa população infantil de 50.000 em idade de receber o ensino elementar, educam-se efetivamente nas escolas públicas (*escuelas comunes*) e nas particulares 26.652 meninos. (*Superintendente General de Educación. Informe sobre el estado de la educación comun en la capital y la aplicación en las provincias de la ley nacional de subvenciones*. Buenos Aires, 1881. Págs. 7-8). Logo, proporção entre a assiduidade escolar e a população de idade escolar — 53,34, por 100 ; o que representa uma inferioridade, da capital brasileira para com a argentina, de 1 : 5,57.]

(3) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans l'Amér. du Sud*, pág. XXVI.

parte da América meridional era povoada por 2.400.000 almas (1), abrangeria a província de Buenos-Aires, nesse ano, 685.714 habitantes. Ora, as escolas buenaienses registraram em 1876, 51.336 alunos (2). Era, pois, um aluno por 13,35 habitantes. Se estes Algarismos determinam, como quer Hippeau, "a frequência" (3), está o município neutro de 1878 para a província argentina em 1876 na inferioridade de 1:4,25. E se, por cúmulo de parcialidade, afagássemos o nosso amor próprio com a suposição de que o número de 51.336 discípulos fosse mera expressão da matrícula escolar, nem assim conseguiríamos altear o nosso maior núcleo de população, atividade, e riqueza ao nível daquela parte, escassissimamente povoada, do território republicano, abaixo da qual estaríamos na proporção de 1:1,77.

Onde acharemos, portanto, companhia para a nossa mofina condição? A Irlanda não é certamente uma parte feliz da humanidade. Quem lhe não conhece as profundas misérias? Quem contestará que essas convulsões violentas, que a afligem com acessos tão críticos, denunciam um estado mental ainda gravemente atrasado? Pois bem; consoante o recenseamento escolar de 1871, a *inscrição* do ensino primário compreendia perto de 1.000.000 de alunos (4), isto é, numa população de 5.402.759 almas, 18,5 alunos por 100 ou um por 5,04 habitantes. Comparada ela com a do município neutro (1 por 23,07), estará ele aquém da Irlanda como 1:4,57.

São lentos os progressos da instrução popular em Portugal, mas superiores aos nossos, ainda que

(1) *Op. cit.*, pág. XXXVI.

(2) *Op. cit.*, pág. 130.

(3) *Ibid.*

(4) LAVELEYE: *L'instruct. du peuple*, pág. 142.

estabeleçamos a acareação em condições desiguais, como as de colocar lado a lado a estatística da capital do império com a do reino em geral. Menos de 900 escolas com 30.000 discípulos matriculados deixara o antigo regimen. Em 1864 as escolas tinham chegado vagarosamente a 4.349, procuradas por 99.263 alunos, numa população de 757.534 crianças ; sendo a proporção entre o número dos inscritos e o total de habitantes 2,36%. Em 1876 conheciam-se na parte continental do reino 4.033 escolas (e 477 nas ilhas adjacentes), frequentadas por 159.890 discípulos (e 17.860 na parte insular) (1). Logo, numa população de 4.057. 538 (2), 3,94 alunos presentes por 100 habitantes, ou 1 por 25,38. Proporção para com a capital brasileira: 2,24:1 (3).

Quão longe não está a Espanha de ser um formidável competidor na escala da instrução popular ! A não ser a Rússia e, talvez, a Grécia, é das nações européias a mais mal dotada no concernente ao ensino público. Todavia com esse mesmo país não se pode medir a nossa metrópole. Já em 1866 havia, de feito, naquela região, províncias (Àvila, Segóvia, Leão, Santander, Logroño) cuja matrícula escolar era de um aluno por oito habitantes (4). A essas ficaria posposto o município neutro de 1878 na razão de 1:2,88. A província espanhola de Teruel chegava até a um discípulo inscrito por sete habitantes (5); proporção em presença da qual a nossa inferioridade agravar-se-ia, baixando a 1:3,29. Mas, para nos não arguirem de elegermos as mais adian-

(1) *Annuaire de législation étrangère*. 8e. année, 1879, pág. 402.

(2) *Statesman's Year Book for 1880*. Pág. 352.

(3) Em 1872, considerada unicamente a instrução primária oficial, a relação entre a frequência e a população geral era de 18 por 1000. OLIVEIRA MARTINS : *Portugal Contemporâneo*, 1881, (pág. 454), ou 1,8 por 100.

(4) LAVELEYE : *L'instr. du peuple*, pág. 196.

(5) *Ibid.*

tadas secções do território espanhol, o que aliás, se desigualdade encerrava, era contra esse país desde que o pretendemos confrontar, não com as nossas províncias, mas com a capital do Império, — é aos algarismos relativos ao estado geral da Espanha que iremos pedir a expressão da sua vantagem sobre nós. Eram, há 16 anos, ali 1.368.977 os meninos inscritos nas aulas elementares (1), isto é, numa população total de 15.682.353 (2), um aluno por 11,45 habitantes; enquanto no município da corte são não menos de 23,07 por aluno, o que reduz a intensidade da corrente escolar, nesta capital, *há quatro anos, a menos de metade* da verificada naquele atrasadíssimo povo, *há dezesseis*.

A Grécia, que, em 1858, com 1.050.000 habitantes, apresentava 55.596 alunos inscritos nas aulas primárias, viu este número em 1864, elevado a 76.941 (3), que, numa população estimável em 1.217.180 almas (4), quer dizer um aluno por 15,81 habitantes, ou por 8,26 habitantes menos que em 1878 no município neutro; o que, em razão geométrica, importa uma inferioridade desta capital para aquele país como de 1:1,45.

Até uma parte das Antilhas inglesas nos sobreleva em proporções notáveis. A Jamaica, com

(1) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 197.

(2) *Op. cit.*, pág. 196.

(3) *Op. cit.*, pág. 226.

(4) Contando a Grécia, em 1861, uma população de 1.096.810, segundo o recenseamento desse ano (LAROUSSE, vol. VIII, pág. 1.490), e 1.457.894 habitantes em 1870 (BLOCK : *Annuaire d'Econ. polit.* 1879. Pág. 709), tomado sobre a diferença entre essas duas estatísticas, que é de 361.084, a média anual será de 40.120,44, isto é, em 3 anos (de 1861 a 1864), um acréscimo de 120.370, que, adicionado aos 1.096.810 de 1861, perfaz 1.217.180 almas em 1864.

[Em 1878 frequentavam a escola primária 65 p. c. dos indivíduos em idade escolar (BRAUN : *Rapport etc.*, pág. 202); o que quer dizer, em relação à capital brasileira, uma superioridade de 6,78:1.]

510.374 habitantes em 1871 (1), tinha, em 36.252 alunos matriculados, uma frequência média de 18.294 (2), isto é, 3,58% da população total, ou um discípulo presente por 27,92 almas. Está, portanto, aquela dependência da Inglaterra, considerada sete anos atrás em relação ao município neutro de 1878, numa supereminência tão considerável como a de 2:1.

Com a própria Rússia a comparação não nos deixará menos deslustrados, se, evitando o absurdo de trazer a confronto a Sibéria ou as províncias do noroeste e sudoeste, medirmos a capital brasileira com a moscovita, ou com as partes do território europeu daquele país onde as instituições provinciais teem imprimido algum impulso ao ensino popular. O número de alunos nas escolas municipais e rurais era de 1.102.712 (3) em 1877, dos quais pertencem à Ásia 17.680 (4), ou 1,63%. Mas, acrescentando a esse total o dos inscritos nas escolas não compreendidas nessas duas categorias, chegamos à soma de 1.600.000, dos quais desfalcada para a Sibéria a porcentagem que vimos de indicar, e que importará em 26.080 alunos, ficam à Rússia européia 1.573.920, isto é, numa população, qual a sua, de 79.880.297 almas (5), uma proporção de 1,97% muito inferior à do município neutro, que atinge a 4,33% (6), conquanto mais elevada que a do Brasil em geral, cujos algarismos param em 1,61% (7). Se, porem, cingirmo-nos aos pontos daquele vasto império onde o movimento escolar já é apreciável, recairá a capital

(1) *Statesman's Year Book*, pág. 275.

(2) LAVELEYE: *L'instr. du peuple*, pág. 472.

(3) HIPPEAU: *L'instruction publique en Russie*. Paris, 1878. Pág. 82.

(4) *Ibid.*

(5) *Almanack de Gotha*, 1880, pág. 905.

(6) Pág. 30 deste parecer.

(7) Pág. 16 deste parecer.

brasileira nessa lastimosa inferioridade, que o nosso estudo comparativo tem evidenciado. Realmente, enquanto a metrópole brasileira conta um aluno inscrito por 23,07 habitantes livres, a proporção em S. Petersburgo, com 66.600 alunos (1) em 1.325.471 habitantes (2), é de 1 por 19,9; em Kharkov, com 114.842 (3) em 1.698.015 (4), cresce a 1 por 14,78, em Kasan; com 149.046 (5), em 1.704.624 (6), sobe a 1 por 11,43; em Moscou, com 192.674 (7) em 1.772.624 (8), chega a 1 por 9,2; em Varsóvia, com 166.387 (9) em 925.639 (10), avulta a 1 por 5,56. Esses algarismos colocam a primeira das nossas cidades, quanto à inscrição escolar, na posição desvantajosa de 1:4,15 comparativamente ao último desses governos, de 1:2,5 em relação ao anterior, de 1:2,01 a respeito do terceiro, de 1:1,56 em presença do segundo e, perante o menos favorecido, o de S. Petersburgo, na de 1:1,15 (11).

(1) HIPPEAU : *Op. cit.*, pág. 82.

(2) *Statesm. Year Book*, pág. 387.

(3) HIPPEAU : *Loc. cit.*

(4) *Stat. Year Book*, pág. 386.

(5) HIPPEAU : *Loc. cit.*

(6) *Stat. Year Book* : *Loc. cit.*

(7) HIPPEAU : *Loc. cit.*

(8) *Stat. Year Book* : *Loc. cit.*

(9) HIPPEAU : *Loc. cit.*

(10) *Stat. Year Book*, pág. 387.

(11) [Do Japão há as informações seguintes, extraídas pelas autoridades americanas do relatório do ministro da instrução pública nessa monarquia oriental, em 1877 : em 25.459 escolas, 2.162.962 alunos, o que, numa população geral de 32.794.897 almas, exprime numa proporção de 6,59 alunos por 100 habitantes. (*Report of the Commission. of Educ. for 1879*, pág. CCIV). Ignoramos se esses algarismos se referem à assiduidade, ou simplesmente à inscrição. Mas, ainda acreditando que aludem à inscrição, e não à frequência, o confronto é muito apreciavelmente desfavorável à capital brasileira. Nesta, de feito, como se registrou à pág. 23 deste parecer, o número de alunos inscritos era de 5,15, por 100 habitantes, ao passo que, no país de Mikado e do Taicum, a porcentagem subiu, como acabamos de ver, a 6,59, isto é, a 1,44 mais por 100].

QUADRO COMPARATIVO DA PROPORÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ALUNOS E A POPULAÇÃO LIVRE NO MUNICÍPIO NEUTRO, EM 1878, COM A PROPORÇÃO CORRESPONDENTE NOS PAISES MAIS CONHECIDOS, EM VÁRIAS DATAS

Vitória.....	1870	9,02:100	ou 1:10,71
Wurtemberg.....	1879	9,46:100	ou 1:10,58
Dinamarca.....	1870	9,68:100	ou 1:10,12
Suécia.....	1877	9,78:100	ou 1:10,22
Noruega.....	1866	9,81:100	ou 1:10,18
Saxónia (reino).....	1867	10,34:100	ou 1: 9,67
Luxemburgo.....	1871	12,15:100	ou 1: 8,23
Suiça.....	1878	12,33:100	ou 1: 8,11
Baden (Gr. Duc.).....	1866	12,33:100	ou 1: 8,11
Alemanha.....	1872	11,62:100	ou 1: 8, 6
Alto Canadá.....	1863	13,44:100	ou 1: 7,44
Holanda.....	1878	13,55:100	ou 1: 7,27
Áustria.....	1863	14,74:100	ou 1: 6,78
Bélgica.....	1871	14,79:100	ou 1: 6,76
França.....	1876	14,83:100	ou 1: 6,74
Bávia.....	1871	15,10:100	ou 1: 6,62
Grã-Bretanha.....	1878	18,01:100	ou 1: 5,55
Argélia.....	1871	18,08:100	ou 1: 5,53
Irlanda.....	1871	21,88:100	ou 1: 4,57
Itália.....	1878	22,88:100	ou 1: 4,37
Buenos Aires (prov.).....	1876	23,52:100	ou 1: 4,25
Portugal.....	1876	44,64:100	ou 1: 2,24
Brunswick.....	1870	32,89:100	ou 1: 3,04
Roma.....	1878	43,47:100	ou 1: 2,30
Espanha.....	1866	46,29:100	ou 1: 2,01
Jamaica.....	1872	50,00:100	ou 1: 2,00
Grécia.....	1864	68,96:100	ou 1: 1,46
República Argentina.....	1876	62,89:100	ou 1: 1,59

OBSERVAÇÕES

As proporções indicadas neste quadro exprimem-se (exemplificando com a primeira) deste modo: o município neutro (isto é a proporção entre os seus alunos primários e sua população livre), em 1878, está para a Vitória, em 1870, como 9,02:100 ou 1:10,71.

Cumpra advertir em que, no tocante ao município neutro, o ano admitido a confronto é invariavelmente o de 1878 ao passo que a data na qual entram com ele em comparação os países e a cidade, contemplados no mapa, varia (mas sempre desse ano para trás) conforme as especificações da 2.^a coluna.

Assim que, em presença desta sinopse comparativa, onde aliás cotejamos a nossa situação escolar na mais próxima e florescente data do seu desenvolvimento (1878) com períodos quasi sempre muito mais remotos (1877, 1876, 1872, 1871, 1870, 1866, 1864, 1863) e mais atrasados quasi sempre em relação à atualidade nos países confrontados; onde, de mais a mais, não se leva em conta a densidade da

população, que, sendo hoje mui superior, neste ponto do Brasil, a 197 habitantes por quilômetro quadrado (1), não chega, no mais populoso desses Estados (a Saxônia), a mais de 184 para igual área territorial, descendo, noutros até à fração de 0,4 (2), — em presença desse quadro, examinados os povos europeus, americanos e oceânicos cuja estatística da

(1) Era de 197,26, segundo o censo de 1872 (*Relat. da Diret. Ger. de Estatística* em 1876. *Recenseamento*, pág. 16). Supondo, porem, como hoje se crê, que a população do município da corte chegue a 400.000 almas, teremos nos 1.393,92 quilômetros quadrados da sua superfície, por cada quilômetro quadrado 287 habitantes, número superior mais de 50 % ao da Saxônia Real.

(2) Eis, nesses países, o número de habitantes por quilômetro quadrado :

Reino da Saxônia	184,1
Bélgica	181
Holanda	128
Grã-Bretanha	113
Gr. Duc. de Baden	99,9
Wurtemberg	96,5
Itália	95
Luxembourg	79,3
Império da Alemanha	79,2
Prússia	74,1
Austro-Hungria	73,1
França	70
Suiça	67
Baviera	66,2
Irlanda	64
Portugal	51
Jamaica	47
Grécia	33
Espanha	32
Rússia Européia	14
Suécia	10,2
Dinamarca	9
Argélia	9
Estados-Unidos	7,1
Noruega	5,7
Vitória	3,8
Provínc. de Buenos-Aires	2,5
República Argentina	0,9
Canadá	0,4

Acham-se estas informações no *Almanach de Gotha* para 1880, págs. 375, 576, 839, 724, 375, 787, 813, 375, 549. n., 673. 984. 375. 724, 865, 748, 767, 645, 907, 965, 627, 693, 500, 974, 746, 527 e 747.

instrução se conhece, esta riquíssima e comercialíssima cidade, a mais bela e preciosa gema das capitais brasileiras, não encontra, em toda a vasta civilização ocidental, um canto de terra, nem no retardatário Portugal, nem na fanática Espanha, nem na Grécia mal rediviva, nem na Roma ainda não livre da intoxicação ultramontana, que nos não faça baixar os olhos. Restam-lhe para consolo as populações quasi patriarcais das mais despolidas províncias russas e os domínios mussulmanos do Sultão.

Esta a situação da capital. Qual será, pois, a do país? A inscrição no ensino elementar sabe-se que não passa de 1,61 por 100 habitantes (1). Pelo que respeita à frequência, são mudas as estatísticas brasileiras, salvo unicamente quanto a Minas, onde é de 0,77 por 100 habitantes livres (2). Evidentemente a diferença na densidade da população (3), nas condições geográficas e no estado social há de reduzir a menos, em quasi todas as províncias, e a muito menos, nas mais delas, a assiduidade escolar.

(1) Pág. 11 deste parecer.

(2) *Relatório do ministro do império, na 1.ª sessão da 17.ª legislatura* (1878), pág. 81. Aí se afirma que o número dos matriculados é 22.569 e 12.935 o da frequência, isto é, $\frac{19,31}{100}$ da população de idade escolar em 1876, que, segundo o *Relat. da Diret. Ger. de Estatística* (*Estatist. da instr. publ.*, pág. 5) compreendia 249.776 meninos. Por outra, o número dos que povoavam efetivamente a escola estava na razão de 5,17 para 100 dos de idade escolar (6 a 15 anos). Ora, como a população livre de Minas chegava a 1.669.276 (*Relat. da Estatist. em 1876; Recenseamento*, pág. 11), a cifra do efetivo escolar está para a da população não escrava na proporção de 0,77%, ou 7,7 alunos por 1.000 habitantes.

(3) Em Minas Gerais a densidade da população é de 2,34 habitantes por quilômetro quadrado. Ficam-lhe acima o Rio de Janeiro com 7,48; o Ceará, com 4,57; Pernambuco, com 3,65; Alagoas, com 3,39; Sergipe, com 2,97; Rio Grande do Norte, com 2,68; Paraíba, com 2,46; e abaixo: a Baía, com 2,13; S. Paulo, com 1,86; Santa Catarina, com 1,42; Rio Grande do Sul, com 1,21; Espírito Santo, com 1,2; Maranhão, com 0,686; Piauí, com 0,442; Paraná, com 0,36; Pará, com 0,157; Goiás, com 0,141; Mato Grosso, com 0,0276 e Alto Amazonas, com 0,0199.

Admitindo, porem, que fosse idêntica em todas a proporção entre a frequência e a matrícula, que, nessa populosa e próspera província, é de 57,31, por 100 dos inscritos, teremos em 175.714 alunos matriculados (1), 100.701 *presentes*, isto é, numa população livre de 10.903.801 almas (2), menos de um aluno *presente* (0,92) por 100 habitantes, ou, em 1.000 habitantes, 9,2 alunos *assíduos*. Ainda figurando que em 1878 houvesse os mesmos 8.419.672 habitantes livres que o minguadíssimo recenseamento de 1872 enumerava, a proporção da *assiduidade* para a população seria pouco mais de um discípulo (1,19) por 100 indivíduos não escravos, ou 11,9 por 1.000, ou, enfim, um aluno *presente* por 84 habitantes.

Em suma, para definir num traço a nossa miséria, cingindo-nos aos dados oficiais, cujos defeitos aliás tendem a compô-la, isto é, à proporção dos 175.714 *matriculados*, para a população de 1872, que suporemos imobilizada no decurso de seis anos, apurar-se-á uma criança *inscrita* por 46,56 habitantes, — resultado incrivelmente triste, que qualificaremos notando simplesmente que ele nos coloca abaixo da Guiana Inglesa de há 20 anos, onde essa proporção era a esse tempo de 1:26,49 (3), na inferioridade de 1:1,75, e abaixo *das ilhas Filipinas* em 1868, onde se registrava então um aluno por 31,47 habitantes (4), na posição subalterna de 1:1,48. Desgraçada realidade!

Mas não admira que as gerações nascentes esquivem o contacto da escola, num país onde se deixa

(1) Mapa à pág. 11 deste parecer.

(2) Pág. 11 deste parecer.

(3) 127.695 habitantes, e 4.820 alunos primários. LAVELEYE : *L'instr. du peuple*, pág. 468.

(4) Em 4.721.619 habitantes, 150.000 alunos. LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 200. A proporção entre esses dous números é a indicada no texto, e não a que deduz esse escritor, *ibidem*.

à ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler. Realmente, a não ser entre os povos imobilizados no seio de uma civilização morta, como a do Oriente, ou entre as mais infelizes repúblicas espanholas, em parte nenhuma acharemos rival para o nosso atraso. Num século que conta estados como a Dinamarca, onde, ao lado de uma proporção de frequência escolar superior à dos mais ilustrados países alemães (1), observa-se a instrução elementar universalizada absolutamente até ao mais rústico dos campônios (2); como o Württemberg, onde, segundo recentes estatísticas oficiais, não há, em toda a população maior de 10 anos, um indivíduo incapaz de traduzir por escrito as suas idéias ou decifrar as alheias (3); como a Saxônia, onde caíram em completo desuso as penalidades inerentes ao ensino obrigatório, porque *todos* os meninos vão à escola, "e não se encontra um só habitante totalmente falto de instrução" (4); como o Luxemburgo, onde desde 1872 não existe um indivíduo, que não leia e escreva (5); num século em que a Rússia mesma pode ufanar-se de uma província sua, como o grão-ducado de Finlândia, onde *todos* os habitantes sabem ler, se não escrever, — a nossa capital, quanto à instrução popular, está mais longe da civilização européia do que Honolulú, e o Brasil, do que as ilhas Havaí, onde, entre os descendentes

(1) LAVELEYE : *L'instr. du peuple*, pág. 193.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans les Etats du Nord*, pág. 195.

(3) *The Statesman's Year Book for 1880*, pág. 140.

(4) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allemagne*, pág. 22.

(5) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 239. Em 1856 havia 7,6 analfabetos por 100 habitantes e 1,85 em 1868, pág. 243.

dos selvagens que, no último quartel do século XVIII, assassinaram a Cook, não se achariam, há já doze anos, dez indígenas, que não possuissem os rudimentos do ensino primário (1).

Não queremos, porem, merecer a censura de havermos escolhido malevolamente, para uma malévola confrontação com o nosso país, exemplos de povos excepcionalmente instruídos, como os dinamarqueses na Europa e, na Oceânia, os Canaques do arquipélago Sandwich; não nos deteremos em mostrar a distância que nos alonga da Prússia, onde já em 1845, em 100 moços de 20 anos, não se encontraram mais de dois não habilitados em leitura, escrita e cálculo, e, no ano seguinte, em um exército de 122.897 homens, militavam apenas dous analfabetos (2); da Alemanha em geral, onde, há já 18 anos, a proporção de analfabetos era, nas regiões menos bem dotadas, de 3 por 100 habitantes (3); da Suíça, onde ela, em 1876, descia, nalguns cantões, a 0,4%, e apenas em cinco chegava a mais de 8 por 100 (4); dos Estados-Unidos, cujo número de analfabetos estava para o total de seus habitantes,

(1) LAVELEYE : *Op. cit.*, pág. 476.

(2) J. J. PICOT : *Project de réorganisat. de l'instruct. publ. en France*. Tours, 1871. Pág. 8.

(3) Entre os distritos puramente alemães, em 1864, havia 3 % de analfabetos no de Minden; 0,9 % no de Trêves; 0,8 % no de Colônia; 0,3 % no de Berlim; 0,2 % nos de Magdeburgo e Wiesbaden. (HIPPEAU : *L'inst. publ. en Allem.*, pág. 141). Dos dados oficiais concernentes formação do exército imperial depreende-se que todos os conscritos em 1878 sabiam ler e escrever. Apenas, quanto à Baviera e alguns outros estados meridionais, declarou-se insuficiente a instrução (*mangit-hafte Schulbildung*) de um diminuto número dentre o dos que se alistaram no serviço militar. *The Statesman's Year Book*, pág. 97.

(4) Estatística publicada pela repartição federal, dos exames dos recrutas em 1876 : analfabetos, em Appenzell-Rhodes (Interior) — 31,5 por 100; Schwytz, 18,7; Valais, 14,4; Friburgo, 13,6; Nidvald, 11,3; Uri, Zug, Glaris, Tessino, Lucerna, Grisões, Oberwald, Berna, Soleure, Neuchâtel, 7,7; Genebra, 2,4; St. Gall, 2,3; Argóvia, 2,2; Basileia Campanha, 1,9; Appenzell-Rhodes (Exterior), 1,6; Schaffouse, 1; Turgóvia, 0,9; Vaud, Zurich e Basileia Cidade, 0,4. LAROUSSE : vol. XVI, pág. 1.234.

em 1870, na razão de 14,67 % (1); da Holanda, onde, a julgar pela estatística dos casamentos durante o quadriênio de 1868 a 1872, os analfabetos, já nessa época, não constituíam mais de 7,23% da população (2); da França, onde já em 1869 o número dos adultos destituídos de toda a instrução pouco transcendia de 20 % (3).

Seremos menos exigentes, e deixaremos à própria administração brasileira a imposição do qualificativo adequado à penosa verdade dos fatos atuais. Perante o último recenseamento a proporção geral entre os analfabetos e a população deste país é de 78,11 % (4).

(1) E' a proporção que se deduz dos algarismos seguintes (*The Statesm. Year Book*, págs. 582 e 594): habitantes — 33.558.371; indivíduos que não sabiam ler, e escrever, 5.658.144.

(2) De documentos oficiais consta que, em 25.137 alianças conjugais celebradas nesse período, 3.636, dentre as 50.274 pessoas que se receberam, eram analfabetas. Nos distritos estritamente rurais esse número é muito mais grado, calculando-se em 25 % no sexo masculino e 33,33% no outro. *Statesm. Year Book*, pág. 329.

(3) Analfabetos nesse país:

em 1833	45,7	por	100
em 1854	32,4	"	"
em 1862	27,4	"	"
em 1867	23,0	"	"
em 1868	21,04	"	"
em 1869	20,16	"	"

Logo, em 36 anos, uma diminuição de 25,54 por 100 na proporção dos analfabetos para a população total, ou, termo médio, — analfabetos 0,709 menos por ano.

(4) Considerada em sua totalidade a população livre, arrolaram-se então, em 8.419.672 habitantes, 6.856.594 analfabetos. Proporção. portanto, destes para aqueles 81,43 por 100, distribuídos assim:

Município neutro	56,13
Paraná	72,61
Rio Grande do Sul	74,03
Pará	75,62
Maranhão	75,86
Rio de Janeiro	76,61
S. Paulo	79,27
Baía	79,44
Mato Grosso	79,68

Assaz caracterizada ficaria essa vergonhosa depressão da estatística intelectual entre nós com a simples observação de que esses algarismos rebaixam o Brasil destes últimos anos àquem da Espanha de 1846 e 1860, da Espanha de Isabel II. Aí no primeiro desses dous anos extremos, o censo verificou a existência de 9.149.485 analfabetos em 12.168.776 habitantes ; e, no último, 12.465.542 analfabetos em 16.301.851 (1) ; de onde se conclue, no tocante a 1846, numa porcentagem de 75,23 analfabetos sobre a população total e de 75,26 em 1860. Isso devia bastar para confusão das nossas vaidades e iniciação de uma ordem de cousas tendente a corrigir uma realidade que nos enxovalha.

Mas não somos nós, é a secretaria do império, por órgão de uma das suas diretorias, quem se incumbe de fazer-nos subir em cheio todo o rubor às faces, graças à inocência dessa confissão incrivelmente ingênua, ou à ironia dessa sátira, inauditamente singular num documento oficial, que ressumbra destas cândidas ou acerbas palavras, com que

Pernambuco	80,42
Sergipe	81,03
Rio Grande do Norte	81,97
Espírito Santo	83,63
Piauí	84,43
Santa Catarina	84,85
Goiás	84,87
Amazonas	86,57
Alagoas	86,59
Minas Gerais	86,6
Paraíba	88,38
Ceará	88,46

(Relat. da Dir. Ger. de Estatística em 1876, Recenseamento, pág. 19).

Deduzidos os menores de 5 anos, restam : 5.579.945 analfabetos, em 7.143.023 habitantes ; ou 78,11 %, assim :

Município neutro	49,84
Paraná	66,84
Pará	67,76

(1) The Statesman's year book for 1880, págs. 407 e 415.

remata o quadro dos analfabetos entre nós : “*Se de algum consolo pode servir esta observação*, notarei que nenhuma província do Brasil está, quanto ao grau de ignorância, no estado em que se achava, em 1862, o *antigo reino de Nápoles*.” (1)

O bálsamo desta *consolação* amarga como o fel do mais maligno epigrama ; porque esse *antigo reino de Nápoles*, em 1862, era ainda uma herança de abjeções morais e intelectuais, onde o espírito da liberdade constitucional, que penetrara ali com a coroa de Vitor Emanuel, pela revolução efetuada num paroxismo de desespero popular em 1860, ainda não podia ter obtido resultados senão quasi imperceptíveis na inteligência geral do país, comprimida e pervertida, até dous anos antes, pelo absolutismo atroz e ignobil de Fernando I, Francisco I, Fernando II, Francisco II ; esse absolutismo sombrio como a mais negra das loucuras, que determinou a intervenção da Inglaterra e da França em 1856, obrigando-as afinal

Maranhão	69,26
Rio de Janeiro	69,66
Rio Grande do Sul	71,84
S. Paulo	75,25
Mato Grosso	75,76
Baía	75,88
Pernambuco	77,02
Sergipe	78,67
Rio Grande do Norte	78,86
Espírito Santo	80,26
Santa Catarina	80,53
Piauí	81,41
Goiás	81,81
Alagoas	82,48
Amazonas	85,31
Paraíba	85,51
Minas Gerais	85,53
Ceará	85,54

(Relatório supracitado, pág. 20).

(1) *Relat. da Dir. Ger. de Estatística em 1876 : Recenseamento*, pág. 20.

a um rompimento diplomático com aquele governo, indigno da comunhão européia ; esse absolutismo que inspirou ao ânimo conservador de Gladstone, em 1851, as suas célebres cartas a lorde Aberdeen; esse absolutismo averbado pelo atual chefe do gabinete na Inglaterra como "perverso e monstruoso" (1), como "a própria negação de Deus erigida em sistema de governo" (2); esse absolutismo que "convertia o poder, criado nas sociedades humanas para manutenção da lei e da ordem, para segurança da inocência e repressão do crime, no grande criminoso e malfeitor do país, no pior de todos os opressores, no mortal inimigo da liberdade e da inteligência, no promotor e incitador ativo da mais vil corrupção incutida ao povo." (3)

Essa população de analfabetos era feitura daquela ímproba e ignara tirania. Ficam sabendo, pois, os amigos deste país, graças a uma declaração oficial, para refúgio da nossa altivez, maguada aflitivamente numa confrontação onde ficamos abaixo de tudo, que o governo representativo no Brasil, com todas as suas formas parlamentares, em longo meio século de domínio relativamente tranquilo, sempre tem feito um pouco mais pela instrução popular do que o despotismo clérigo-bourbônico das Duas Sicílias, condenado pela mais justa indignação da consciência contemporânea a um opróbrio que a história

(1) W. E. GLADSTONE : *Gleanings of past years* (1851 — 77), vol. IV, London, 1879, Pág. 4.

(2) *Op. cit.*, pág. 7 : "I have seen and heard the strong and too true expression used : This is the negation of God erected into a system of Government".

(3) *Op. cit.*, pág. 40 : "...converting the Power, which is set up in human societies to maintain law and order, and to defend innocence and punish crime, into the grand law-breaker and malefactor of the country, the first in rank among oppressors, the deadly enemy of freedom and intelligence, and the active fomentor and instigator of the vilest corruption among the people."

não atenuará. Se é difícil de conceber em documentos administrativos um sarcasmo infligido à nação por funcionários que a servem, não custa menos a admitir sob a pena de um quasi sub-secretário de estado, esclarecido, inteligente e senhor da sua especialidade, a candidez de supor na suprema humilhação desse paralelo, alívio possível à nossa dignidade abatida pelo espetáculo do nosso incomensurável atraso. Reconheçamos, porém, que a farpa é justa ; e, aplaudindo, ou criticando, embora, a propriedade ou impropriedade do tom, confessemos que, em última análise, a diretoria de estatística serviu bem os interesses do povo, procurando, por meio da verdade exprimida sob a mais pungitiva das formas, fazer-lhe doer uma chaga, que outros, traindo-o, estudam encobrir-lhe.

Por dolorosa que seja para nós a desnudação da realidade, a que pacientemente vamos procedendo, o dever não nos permite recuar. Na Inglaterra, escrevia L. Reybaud, "os inquéritos são livres e sempre com seus laivos de acerbos. Reconhece-se o acento de um povo, que não se habituou nem a se lisonjear, nem a ser lisonjeado, e que menos se empenha em saber por onde prima, do que por onde peca. Ninguém põe os olhos ali numa autoridade constituída, de que convenha acariciar o ouvido, ou poupar o melindre, mas na opinião pública, sobre a qual se diligencia atuar vigorosamente, para lhe espertar a atenção, e estimular a indiferença." É destarte que forcejamos por corresponder à vossa confiança, evitando antes a mentira que afaga, do que a verdade que punge.

Agora, conhecida, perante a estatística local e comparada, a situação do ensino elementar no Brasil, e com particularidade na sua capital, buscaremos, nalguns traços, deixar entrever as condições, não

menos deploráveis, da *instrução* que se distribue, na sua qualidade, no seu espírito, nos seus instrumentos.

"As casas escolares subministram-nos o meio de avaliar os sentimentos de um país acerca da educação." O estrangeiro que, possuído da verdade destas palavras de um superintendente do ensino público no Tennessee, contemplesse a frontaria de três ou quatro palácios escolares, que ornem alguns pontos desta cidade, presumiria naturalmente no interior dessas ostentosas construções a existência de espécimens notáveis dos métodos modernos de cultivo do espírito popular pela escola. Triste desilusão a sua, porem, se transpusesse a porta, e fosse estudar de perto a realidade; ainda mais triste, se lhe fosse dado comparar com a miséria geral dos nossos estabelecimentos dessa classe essas ostentosas e estereis exceções.

Refere o viajante Speke que os selvagens do seu séquito, nos dias de tempo enxuto e claro, costumavam pavonear-se ufanamente nos seus mantos de pele de cabra; mas, se chovia apressavam-se em despí-los, e arrecadá-los, expondo-se, tiritantes, ao frio e ao aguaceiro. (1) Segundo Humboldt (acrescenta, noutro livro, o mesmo escritor) um índio ore-noco, a quem é indiferente a comodidade física, trabalha quinze dias, para comprar tintas, por meio das quais se faça admirar; e a mesma mulher, que não hesitaria em sair da cabana sem sombra de vestido, nunca seria capaz de perpetrar tão grave quebra da decência (*such a break of decorum*) qual a de se apresentar despintada a olhos estranhos. A propósito desses fatos observa H. Spencer que, na ordem do tempo, quer quanto às aquisições mentais, quer quanto às físicas, a decoração precede ao vestuário,

(1) HERBERT SPENCER: *Ceremonial Institutions. Being part IV of the Principles of Sociology*. New-York, 1880. Pág. 180, § 413.

a ornamentação à utilidade (*decoration precedes dress... the ornamental comes before the useful*). "Tanto mais razão termos de insistir", diz ele, "quanto ainda entre nós não falta quem se ocupe muito mais com o luxo do que com o conforto, com a elegância do que com a comodidade, com o aspecto que dá a roupa, do que com os serviços que presta." (1)

Curioso é que, em matéria de instrução popular, as instituições oficiais, no grande foco da civilização brasileira, não revelem, nessas suntuosas criações, em que mais salientemente procura afirmar o seu progresso, senão um característico ponto de contacto com essa primeira fase do desenvolvimento humano, em que o vaidoso amor da pompa e o gosto do decorativo preponderam à percepção do real e do util. Dá-se a lembrar deste modo o luxo de avelórios, missangas, ou a tatuagem vistosa do selvagem descomposto. Fazemos praça do supérfluo, do inútil, das superficialidades ilusórias, das aparências dispendiosas e brilhantes, quando nos falece o necessário, o essencial, o rudimentar, os primeiros elementos da realidade modesta e eficaz.

Não queremos falar no emprego improdutivo do cabedal público, indevidamente consumido na execução de planos, que absorvem na criação de uma casa de escola, tão faustosa quanto inadequada ao seu fim, capitais que custeariam a edificação de muitas, ordenadas segundo as modernas leis de construção escolar. Prescindimos de insistir na censura contra esse malbarato relativo do dinheiro dos contribuintes, para fazer sentir especialmente a inferioridade, a impropriedade da coisa que essa magnificência procura fingir, e sobrelustrar.

(1) HERBERT SPENCER : *Education : intellectual, moral, and physical*. C. I.

Dos métodos, ou antes da ausência absoluta de método e racionalidade no ensino, diremos oportunamente. Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em quem, seja como fôr, o talento e o estudo não podem suprir a minguia de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretenciosas da antiga rotina, — o que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caquexia geral das inteligências e o entibramento das qualidades morais entre as gerações nascentes.

Internamente a superioridade que distingue essas escolas, em pouco mais consiste do que num certo grau de asseio, que de ordinário falta às outras, nas dimensões menos acanhadas dos compartimentos destinados ao ensino, na mobília, menos antiga, mais aproximada aos modelos de nosso tempo. Bem limitada, porém, é essa mesma vantagem. Os bancos e carteiras não se conformam ao requisito capital da mobília escolar: longe de se graduarem, adaptando-se às variadas proporções do desenvolvimento corpóreo da criança, fixam-se em um número insuficiente de tamanhos, incapazes de acudir às necessidades da estatura infantil nas diversas fases da idade escolar, conservando assim uma das origens deploráveis dessa série de enfermidades e deformações, com que a escola contribue tão notavelmente para os quadros patológicos de hoje. Mais espaçosos são os aposentos; mas não se proporcionam rigorosamente, como cumpria, ao número de alunos; não guardam a relação necessária entre um algarismo certo de crianças e a capacidade do local, a cuba-

gem do ar indispensavel à respiração normal dos entes vivos, que o teem de povoar. Tão pouco se curou das leis que a hygiene impõe à introdução e distribuição da luz solar nos aposentos escolares, que lhe indicam certas e determinadas direções, que proporcionam a extensão da superficie enviaçada às dimensões da sala e às disposições da classe.

Do material técnico de ensino existem apenas os elementos mais rudimentares e os tipos mais primitivos. Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva do aluno. Nada fala aos olhos da criança; nada lhe provoca os instintos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade; nada a põe em contacto com o mundo e a natureza. Nem cartas murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. A inviolabilidade das paredes é religiosamente observada, em alguns desses estabelecimentos, graças a recomendações estritas, que apenas se poderiam compreender, se vissemos provida a escola de porta-cartas, estantes moveis, ou outros meios próprios de apresentar aos alunos os quadros, as estampas, os modelos precisos. "O quadro preto", diz um dos mais eminentes pedagogistas americanos, "é tão necessário ao mestre como o arado ao agrícola, a plaina ao carpinteiro, ou a lanceta ao cirurgião. Importa alargá-lo pelo menos, a toda a extensão do estrado de onde fala o mestre e multiplicá-lo por todos os claros de que se possa dispor. Não sei de professor que já se queixasse de excesso de pedra." (1) Noutros países, as escolas modelos

(1) WICKERSHAM : *School Economy. A Treatise*. Filadélfia, 1863. Pág. 43.

teem ardosiado as suas paredes, achando-se mais satisfeitas assim; as nossas preferem o muro despidido, mudo, uniforme. Mapas, poucos; ardósia, o menos que ser possa. Alpendres, galerias, pátios apropriados à recreação e aos exercícios, que devem intervalar amiudadamente as lições: disso, nada. Nenhum desses *monumentos* levantados ao ensino contem um ginásio!

Enfim, para vos dar a prova mais concludente, mais singular, mais decisiva de que o sentimento da mais consumada e ôca vaidade, de que o pensamento de *figurar, passando pelo que não somos*, vai usurpando entre nós o lugar devido à inteligência, à pátria e à humanidade, chamaremos a vossa atenção para uma circunstância, que, até hoje, passou despercebida ao país. No relatório oficial da comissão francesa, incumbida de estudar, na exposição de Filadélfia, a secção concernente ao ensino primário, depara-se este trecho, verdadeira surpresa para nós:

"Un grand pays de l'Amérique du Sud, le Brésil, se faisait remarquer entre tous par de splendides collections d'insectes, de plantes, aussi bien classées que curieuses." (1)

Onde estão, entre os nossos estabelecimentos de instrução pública, essas coleções escolares de espécimens de história natural? Que escola oficial pratica entre nós esse gênero de ensino? Qual nos autorizaria a fazer garbo desses esplendores perante o mundo? Tivemos o cuidado de investigá-lo; não há, em parte nenhuma, no Rio de Janeiro, entre as suas escolas mais liberalmente dotadas, mais luxuosamente aposentadas, um começo, uma tentativa ofi-

(1) BUISSON: *Rapport sur l'instr. prim. à l'exp. univ. de Philadelph.*, en 1876, prés. à M. le ministre de l'instruct. publ. Paris, MDCCCLXXVIII. Pág. 392.

cial, uma notícia qualquer de um passo dado nesse sentido. Mas brilhamos na exposição. A aparência ficou salva. E parece que é o que basta.

Eis o ensino distribuído à infância.

Para melhorar esta situação podemos acrescentar que nada contribuem as escolas normais. A mais completa falta de vida, de realidade, de espírito pedagógico, de compreensão das necessidades e destinos do magistério na escola elementar, de todos os meios de desenvolvimento da inteligência, da vocação e do gosto, faz desses institutos oficiais, na capital do império, um simples mecanismo de diplomar a incapacidade, perpetuando na educação popular o grosseiro automatismo, cuja extinção deve ser o primeiro intuito da reforma, e que tem como resultado acanhar e esterilizar as gerações na sua primeira flor.

Em suma, abrangendo a escola popular e a escola normal, não podemos traduzir mais moderadamente o nosso pensamento, e condensar mais benevolamente os fatos do que apropriando as seguintes palavras do relatório de um ministro italiano, com incomparavelmente maior cópia de razão applicáveis ao nosso estado :

"Muitos professores malbaratam um tempo precioso, ditando lições, e fazendo-as aprender maquinalmente de cor. Outros, pelo contrário, deleitam-se, discorrendo em belo fraseado, sem dar fé de que não os acompanha a atenção dos alunos. Muitos prodigalizam os princípios gerais, as definições, as distinções, em que o espírito se perde, e que enfatizam da ciência, como de coisa que não tem relação com a vida. No meio de tudo, raros exercícios, para obrigar o discípulo a refletir e abrir caminho a si mesmo. Não se sabe partir dos fatos simples, vulgares, que tanto mais incitam a curiosidade e o es-

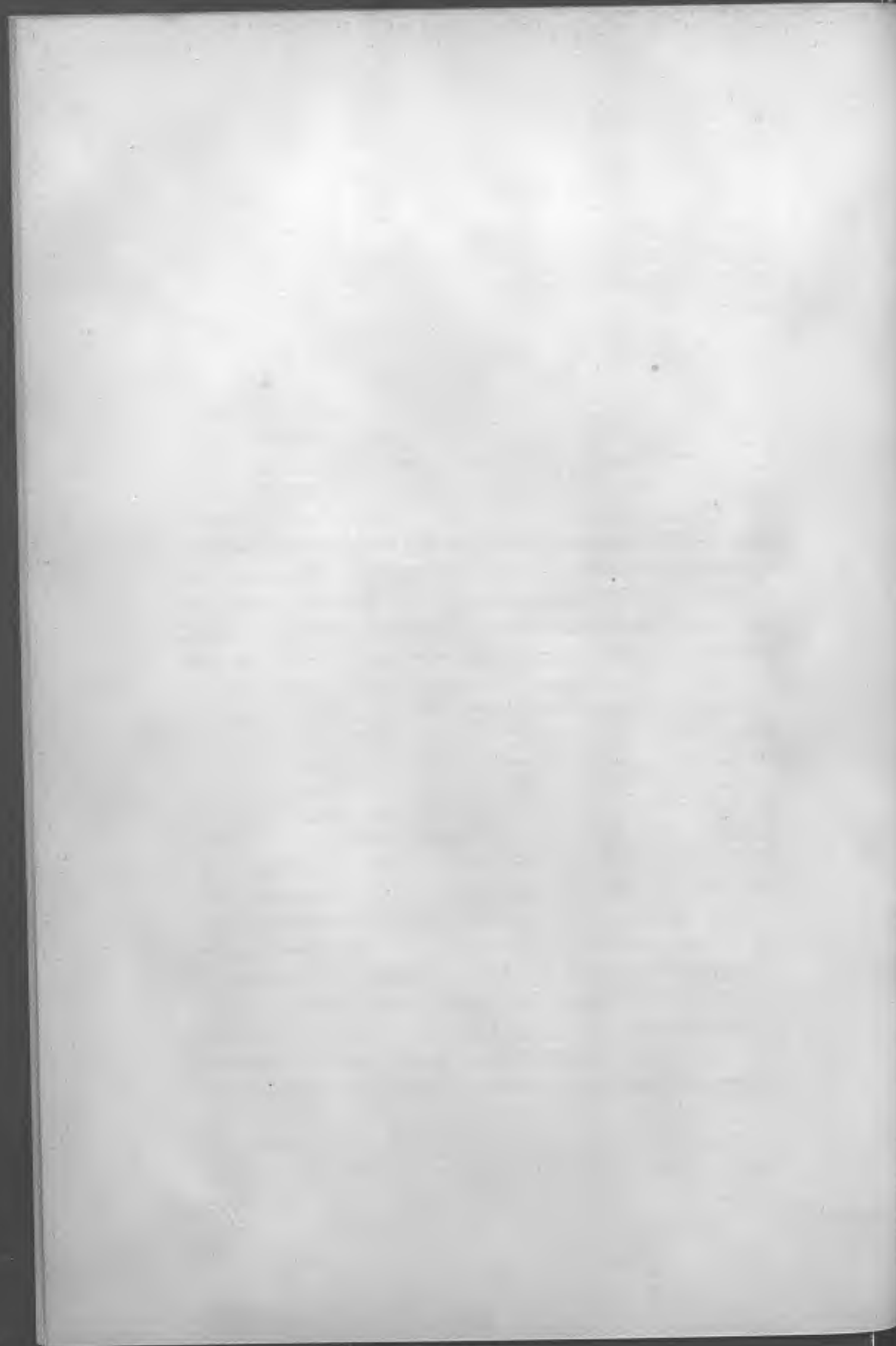
pírito de observação, quanto mais familiares são a todos ; prefere-se impor ao entendimento uma ciência de algibeira, pedantesca, dogmática, como no tempo em que o que acima de tudo importava, era formar homens incapazes de pensar. Que muito, pois, que a cultura do espírito se cifre em repetir fórmulas, em ensinar a dizer como as coisas se fazem, sem sabê-las fazer ; que, enfim, a instrução careça desse viço, dessa lucidez, desse valor de aplicação, dessa tendência prática, de onde lhe advém a sua maior utilidade, uma vez que o seu fim é preparar os homens para verem com perspicácia e fazerem alguma coisa no mundo, em vez de se apascentarem de palavras e vagas representações ?”

Eis a verdade. Por carregadas que pareçam as cores do quadro, quem diretamente houver estudado os fatos, reconhecerá que as fizemos muito mais suaves, do que seria mister, numa imagem rigorosamente severa dos fatos.

“Não sei”, dizia Thiers, na assembléia legislativa, há 32 anos, discutindo uma questão de ensino público, “não sei, nem quisera ser jamais detrator do meu tempo, nem do meu país. Não devemos desconsiderar nossa pátria perante o mundo, fazendo-a pior ou menos grande do que é ; não devemos deprimir a época em que vivemos, porque seria desalentar os espíritos e as almas, o que cumpre evitar sempre. Mas não iludamos a nossa época nem a nossa pátria : falemos-lhe verdade.” (1)

Eis o propósito constante deste parecer ; e temos certeza de havê-lo satisfeito.

(1) THIERS : *Discours parlementaires, publiés par M. Calmon*. Vol. VIII. Paris, 1880. Pág. 606. (Discurso em 13 de fev. de 1850).



AÇÃO DO ESTADO. — MINISTÉRIO DA
INSTRUÇÃO PÚBLICA

Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teóricos, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das idéias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer imprimir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, taxam desdenhosamente de "ciência oficial" a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande propulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranquilizadora do Estado nesta esfera, — a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo das teorias dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a ne-

cessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até às faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana.

Em vão tentam submeter os problemas suscitados neste domínio às leis econômicas da oferta e procura, entregando à atividade particular e ao instinto vigilante dos interessados a multiplicação dos institutos de ensino e a apreciação da sua fidedignidade profissional. "Ilude-se", diz um escritor acentuadamente individualista, "quem quer que, em matéria de ensino, contar absolutamente com os efeitos ordinários da concorrência. O ensino, em transpondo os limites da instrução primária, supõe uma organização complexa e poderosa, recursos importantes, pessoal numeroso e um material nimamente caro. Para tal cometimento é mister uma pujante associação; e a concorrência, da qual, noutro qualquer assunto, se pode esperar a perfeição dos produtos, neste é muitas vezes impossível. Vede os fatos: quem logra competir com a instrução pública, desde que se organizou a liberdade de ensino superior? Unicamente a igreja católica, essa potência imensa. E todavia, a idéia religiosa não anda tanto nas boas graças do nosso tempo. Que é, pois, o que faltou a outras idéias, para abrirem escola? *Meios.*" (1) Demais, "cumpre não confundir este serviço com os de ordem puramente industrial, nos quais o que preocupa o consumidor, é a barateza do produto. Sim, em tais assuntos, fora insustentável a concorrência do Estado, buscando alimentar a produção à custa do orçamento. Mas toda a gente sabe que, aqui, é secundária a consideração do preço: o que nos

(1) EDM. VILLEY: *Le rôle de l'Etat dans l'ordre économique*. Ouvrage couronné par l'Institut. Paris, 1882, Pág. 175.

preocupa é a idéia ; algumas vezes o que nos detem os olhos, é, ainda mal! a bandeira ; mas o de que se inquirir sempre, é a idoneidade do mestre, e não a economia.” (1) Ora, “a capacidade do mestre é coisa, de que seria manifestamente impossível ao consumidor julgar *a priori* ; quando muito, podê-la-ia avaliar *post factum*, pela opinião pública ; mas, além de que esse guia é frequentemente falaz, deixando-se levar demasiadas vezes pelas aparências e exterioridades, fácil será perceber que giramos num círculo vicioso, uma vez que essa notoriedade não se pode adquirir senão depois de uma experiência mais ou menos longa. Logo, necessidade de uma direção quanto à natureza do ensino e quanto à seleção dos mestres, eis o primeiro motivo que legitima a ingerência do Estado...” (2)

Pesa, é certo, contra nós, com todo o valor da autoridade do nome que se lhe associa, a opinião do ilustre fundador da filosofia positiva, cujo alto espírito fazia votos pela supressão da Universidade. Dominado pela influência do grande mestre, o maior dos seus discípulos escrevia, no *National*, em 1850 : “Não tardarão muito os homens de estado em compreender que já é assaz gravosa a tarefa de manter a ordem material, e urge não sobrecarregá-lo com a de reger a ordem espiritual. Este justo sentimento da nossa situação social há de traduzir-se, salvas as indenizações pessoais, na supressão do orçamento teológico e metafísico, — por outra, teológico e *universitário*.” (3)

Mas o digno sucessor de A. Comte, que, num livro cheio de modéstia e sabedoria, soube dar o mais

(1) *Ib.*, pág. 176.

(2) *Ib.*, pág. 173.

(3) E. LITTÉ : *Conservation, révolution et positivisme*. 2.^e ed. Paris, 1879. Pág. 25.

irrefragavel documento da sua superioridade, percebendo, e confessando os erros de previsão seus e da sua escola, reconheceu depois a improcedência dessa opinião, que a princípio "seguira implicitamente." (1) A experiência convenceu-o de que, presentemente, "os particulares, que tomassem a seu cargo o ensino, não inovariam grande coisa ao programa da Universidade: fariam o que ela faz, com a diferença apenas de que talvez o fizessem menos bem." (2) De feito, pondera ele, noutra parte, "que é o que se teria em mente com a extinção do ensino universitário? Abrir espaço ao ensino positivista, desbravando-lhe o terreno. Predomina, porem, neste ponto, o engano, em que laborávamos, supondo estarmos na transição, — divisória pouco espessa, que cuidávamos nos separava de um futuro decisivo. Mas a divisória é muito menos tênue do que então imaginávamos; e o desbastamento, que aliás nunca se pôde operar, *teria sido muito mais danoso à instrução geral, sem aproveitar em nada à doutrina que tínhamos em mira.* Retrocedo sempre aos nossos trinta anos decorridos de então para cá; porque nunca nos cansamos de consultar os fatos. Eles deixaram em pé o ensino universitário; e a razão é manifesta: o ensino livre não teria ensinado mais do que a Universidade ensina. Menos difficil fora a gestão das coisas sociais, se nos bastasse pôr de lado o que se nos afigura obstáculo." (3) Destarte, aconselhado pela madureza dos anos, Emílio Littré pôde escrever: "A opinião de Comte recebeu a única satisfação comportavel: a que consiste na liberdade de con-

(1) E. LITTRÉ: *De l'établissement de la troisième république.* Paris, 1880. Pág. 504.

(2) E. LITTRÉ: *Conserv., révol. et positiv.*, pág. 28.

(3) *Op. cit.*, pág. 271.

corrência e na supressão do monopólio universitário." (1)

Para que a filosofia não destoe deste nome, há de começar por se conhecer a si mesma, por confessar a sua falibilidade, por buscar na consignação dos próprios erros a autoridade moral precisa para censurar os contrários; há de evitar a tentação de erigir em pontífices os seus chefes de escola, e não jurar indistintamente na palavra dos seus Aristóteles; e nós, que vemos defendida, no grêmio do positivismo, pelo eminente continuador de Comte, a interferência do Estado na instrução nacional, não podemos hesitar um instante em pedir a reconstituição do organismo, que o deve habilitar a satisfazer eficazmente essa missão civilizadora.

Daí o firmarmos o direito supremo do Estado à colação dos graus, direito que aliás o próprio Comte lhe reservava (2). Pensamos, com o preclaro sábio positivista, que, "seja qual for o estado da questão, ele deve conservar a colação dos graus." (3)

"Notai", observava, há pouco, um escritor extremamente liberal, "notai que a liberdade, corretamente entendida, reclama aqui a intervenção da autoridade; porquanto, de um lado, o consumidor, incapaz de estimar por si mesmo o valor dos produtos, não é livre na escolha, e carece da garantia da prova oficial; de outro lado, a necessidade do grau não coarcta a liberdade do trabalho a ninguém *realmente* capaz de exercer a profissão; só é obstáculo ao charlatanismo, que pretende trabalhar à custa da saúde pública e dos mais caros interesses da humanidade.

(1) E. LITTRÉ : *De l'établ. de la trois. républ.*, pág. 504.

(2) Ver CHARLES ROBIN : *L'instruction et l'éducation*. Paris, 1877, pág. 280, citando o *Rapport sur la nature de l'Ecole positive*, docteur *Segond, rapporteur*. Paris, in-8.º, pág. 23 (1.ª edit., 1849).

(3) E. LITTRÉ : *De l'établiss. de la trois. rép.*, pág. 329.

Tanto assim, que o que se increpa ao grau obrigatório, é precisamente a inanidade da prova que o autoriza, por oferecer acerca da capacidade do recipiendário garantia mui insuficiente. O fato, de ordinário, é mais que verdadeiro; mas a conclusão é singular. Torne-se mais séria a prova, em vez de suprimi-la, — eis o que cumpre.” (1)

Aos devaneios dos que querem amolgar a realidade às exigências de uma doutrina preconcebida opõem-se necessidades inflexíveis, direitos imperiosos, conveniências vitais entre todas as agregações de homens civilizados. Pouco sabem dos fatos, os que nos falam de tribunais, em cuja presença “o acusado provasse que não encetou levianamente a prática da sua arte, que só empreendeu o que podia empreender”, e onde “o juiz, pelos testemunhos produzidos, pelas averiguações efetuadas, apreciasse se não há deveras falta alguma que exprobrar ao réu, se ele fez apenas o que lhe era lícito julgar-se capaz de fazer”. “Ora aí tendes um ignorante, que se arma de uma lanceta, e cuja imperícia traz-me a morte. “Recorrei aos tribunais, dizem-me”. A boas horas! Quando muito, o poderão fazer os meus herdeiros, se eu os tiver. Dar-se-há, porem, que a minha morte sirva sequer de escarmento ao próximo? Como? Por ventura é diante de testemunhas juradas que se prestam os cuidados médicos? Haverá peritos, que acompanhem o curso da enfermidade? Será possível, uma vez que seja, dentre dez, discriminar a ação do médico, com a certeza que a penalidade requer? Não lhe será sempre fácil invocar em sua defesa um caso fortuito, ou qualquer imprevista complicação? E poderão, em tais pleitos, poderão sentenciar juizes destituídos de conhecimentos profissio-

(1) EDM. VILLEY : *Le rôle de l'Etat*, pág. 179.

nais?... Nem é certo que a sociedade se constitua fiadora da capacidade do graduado; apenas opõe-se aos que são manifestamente incapazes; mais nada. E longe de que o público adormeça descansado nessa falsa segurança, por toda a parte o vemos fazer minuciosa escolha, quando a escolha é possível, entre os diplomados. Não se sabe o que nos reserva o porvir, nem até que ponto se adiantará entre as multidões a divulgação dos conhecimentos; mas de presente encaramos como estritamente imprescindível, em certas profissões, a exigência do grau; e renunciá-la seria, ao nosso ver, estulta temeridade. Ora, admitido o princípio do grau obrigatório, evidente é que só ao Estado incumbe o direito de conferi-lo; e custa a conceber como se tenha desconhecido tão elementar verdade. Como havia de ser penhor de capacidade o grau, se fosse conferido por quem de sua capacidade *legalmente* não dê penhor nenhum? Certo, poderemos discutir o modo como se há de operar o exame, e ser colado o grau; poderemos comparar os sistemas. Compreendemos, nesse terreno, a controvérsia, conquanto firmemente convencido de que, a respeito da liberdade de ensino, a questão não encerra a importância que se lhe tem atribuído. Mas, no que toca ao princípio, não parece admissível hesitar: a liberdade da colação dos graus é a supressão dos graus: é ainda pior: um contra-senso. A colação dos *graus profissionais* pelo Estado não constitue estorvo à liberdade do ensino. Se os métodos podem diversificar, a ciência, a verdade é uma só. Pode haver muitas maneiras de aprender direito ou medicina; mas só há uma de sabê-los, e eis o que pelo exame profissional se há de certificar." (1)

(1) *Ibid.*, pág. 180-2.

Os fatos imprimem uma força irresistível a estas verdades, aliás de senso comum. É assim que, ainda entre as nações cujas tendências e costumes maior antagonismo estabelecem com o reconhecimento dessa prerrogativa às instituições oficiais, vai se generalizando de dia em dia o sentimento dessa necessidade. Na União Americana, por exemplo, a maior autoridade nesse ramo de educação proclama a conveniência dos graus conferidos pelas escolas públicas de desenho e instrução artística (1). No Connecticut, um dos estados onde mais sobressai o zelo pelo ensino popular, o conselho de educação, em novembro de 1879, nomeou uma comissão especial, incumbida de requerer à legislatura a organização de mesas de examinadores, que conferissem diploma de capacidade aos candidatos ao professorado primário (2).

(1) WALTER SMITH : *Art, Education*, pág. 29-30. Eis o tópico, de que o ilustrado Sr. ex-ministro do império deu em vulgar a parte principal no seu *Relatório*, e cujo texto parece-nos conveniente consignar integralmente aqui no idioma original : "If the course of study in the national school of design be systematized and regulated by experience in other branches of education, the course must last at least three years, with distinctive groups of study for each year, at the end of which would be a special examination upon the year's work, and the termination of the three years, the graduating examination for a degree. I regard this professional examination for a degree in art as one of the safeguards of society from more quacks and charlatans. The bulk of people who have the responsibility of choosing teachers, or of employing skilled labor, have no means of judging, before they buy their experience practically, whether a candidate for employment is qualified or not for the work proposed to be done. Now, although a degree is not an all-sufficient proof of the required capacity for every office, it is at least a guaranty that one of the essential conditions of qualification has been complied with, and that the candidate is educated, tried, and stamped by a competent and impartial authority. The fact that this means of testing man's powers is accepted as a convenience in almost all professions in almost all countries in the world whose civilization is recognized, is perhaps sufficient evidence of its value. And that especially in education some definite proof is required of training and testing before important charges are given with confidence to school teachers, is an acknowledgement that such a method of assaying is a protection to society and a merited distinction for proficiency".

(2) *Report of the Commissioner of Education for the year 1879*. (Washington, 1881). Pág. 32.

No mesmo ano o décimo terceiro congresso anual da *Associação Médica Americana* ocupava-se com a urgência de mais vastas providências legislativas, que aperfeiçoem o ensino da medicina, e constituam juntas médicas de exame, as quais assegurem ao público, não só médicos aptos, mas parteiras, farmacêuticos, dentistas e *amas* habilitadas (1).

Dirão que, num parecer concernente à instrução popular, não veem a ponto considerações, como estas, a respeito da colação dos graus, questão que toca especialmente ao ensino superior. Responderemos que essa questão é apenas um aspecto, aspecto essencial e profundo, do problema relativo aos direitos e deveres do Estado nesta parte da economia social; e, ante a extravagância das impugnações que nos atalham o caminho, não podíamos absolutamente prescindir de delimitar, pelos fatos mais concludentes, esses deveres e direitos, numa reforma, como esta, que tão consideráveis sacrifícios requer do país.

O primeiro carater do saber positivo é a compreensão da contingência variável dos tempos e a inteligência da relatividade das coisas humanas. Ora, quem quer que não perder de vista esse critério, não desconhecerá a evidência da incapacidade atual do indivíduo e da associação, entre as sociedades mais adiantadas, para substituir, na educação do povo, a ação ampla, sistematizada, múltipla do Estado; não contestará a necessidade de organizar rigorosamente nas condições mais perfeitas de excelência e eficácia, de atividade e ciência, o ensino oficial.

(1) "... on the need of fuller laws for the regulation of sanitary and educational institutions, for the more perfect education of physicians, for the prevention of avoidable diseases, and for appointment of medical examining boards to insure the people not only competent physicians, but also competent midwives, pharmacists, dentists and professional nurses". *Ib.*, pág. 299.

Se do campo da concorrência desaparecesse o Estado, quem lucraria? Responda o próprio positivismo, por um órgão irrecusavel, da mais conspícua autoridade: "Os católicos, ao menos, ou os protestantes teem seu catecismo; sabem, e sabe-se o que vão ensinar; o programa das suas escolas não mudará, e esse programa, não há quem o não conheça; mas os livres pensadores, que nem universidades querem mais, porque no seio delas a ciência é falsificada e torturada, que irão ensinar, no dia em que puderem criar as suas escolas? É o que, até agora, ninguém sabe. De ambos estes lados, portanto, a inferioridade deles é real. Não dispõem de ação no comum das populações, costumadas a se deixarem senhorear do clero; nem chegaram a acordo num programa, que possa assumir o lugar da religião. Com relação ao ensino universitário, a fraqueza deles é de outro gênero: é uma fraqueza material. Boa ou má, a ciência oficial, em todo caso, é um elemento de civilização, e um elemento que custa caro; pois, ainda não metendo em conta a importância das despesas de estabelecimento, o custeio anual consome, em cada país, muitos milhões. Acharemos esses capitais enormes, para um cometimento em que são graves os riscos e nulas as garantias? É o que alguém poderia esperar, mas ninguém pode afirmar. Por consequência, há, de toda a parte, sérias dificuldades, que surgem, *logo que, deixando a teoria abstrata, nos acercamos da aplicação prática*: dificuldades morais, dificuldades econômicas, que, quando não sejam insuperáveis, devem, ao menos, dar em que pensar aos que desejarem impelir a sociedade no sentido da civilização e do progresso." (1)

(1) G. WYROUBOFF: *L'enseignement libre. Na Philosophie Positive. Revue dirigée par E. Littré et G. Wyrouboff.* Tomo II., pág. 449.

É, de feito, como quem tem meditado na distância que medeia entre as generalidades ideais da doutrina e as necessidades complexas da vida, que o vigoroso escritor, o esclarecido cooperador de Littré considera, e solve o árduo problema. Lendo as sólidas páginas que ele consagrou a esta questão eminentemente prática, compreende-se que o positivismo, longe de ser uma seita esteril, ou um catecismo de fórmulas abstratas, poderia bem alimentar aspirações aos foros de uma vasta filosofia da realidade, util aos homens de governo como aos homens da ciência. "Enquanto as condições sociais determinarem que o governo seja semi-temporal, semi-espiritual, o ensino oficial é inevitavel, e impossivel o ensino absolutamente livre. Quererá isto dizer que o ensino atual seja bom? De modo nenhum; nem eu quisera que se entendesse assim o meu pensamento. Adversário sou, tanto quanto o que mais o for, da organização universitária que nós temos. Deploro profundamente a perigosa anarquia reinante na educação que todos recebemos; e nenhum desejo em mim é maior do que o de ver modificarem-se radicalmente os *princípios pedagógicos e os programas em vigor*. O que sustento, é que o progresso e o melhoramento não se podem efetuar pela iniciativa da sociedade inteira; que hão de ser obra de alguns indivíduos, assaz esclarecidos para avaliar a necessidade, assaz potentes para vencer a resistência passiva de uma imensa maioria, que ignora ainda em que direção se há de encaminhar. Organizar-se por si mesmo um ensino liberal é impossivel; cumpre, pois, organizá-lo. Qualquer que seja o seu respeito à liberdade e o seu horror ao despotismo, todos os partidos se tornarão déspotas, no dia em que, suplantando os seus adversários, vingarem ocupar-lhes o lugar; e esta contradição entre os princípios e os

atos é prova manifesta da insuficiência das teorias individualistas. Levarei adiante a minha crítica : direi que a liberdade absoluta da instrução pública (1), se por algum decreto se pudesse proclamar, seria *daninha*, e viria a dar em arma perigosa nas mãos do partido em cuja opinião é demasiada a presteza com que seguimos a via do progresso (2)... Logo, que se há de fazer, para melhorar a instrução pública?... Atualmente, quer na França, quer nas demais partes da Europa, só nos é dado pregar, e esperar. (3) Mas no dia, que as vicissitudes sociais constantemente nos antolham, no dia em que triunfar algures o partido democrático, a que me honro de pertencer, — que tentativa ensaiaremos, para iniciar um ensino liberal? Se me tocasse aconselhá-lo, o meu conselho seria que não proclamasse a liberdade sem limites de ensino; *que se não abstivesse de todo no que interessa à instrução pública*; a menos que, daqui até lá, o mundo adiantasse um imenso passo na vereda do progresso. Longe de mim, está claro, o ânimo de tolher a ninguém o direito de professar as suas idéias, e vulgarizá-las. Assaz civilizado é o nosso século, para permitir, a este respeito, a mais larga tolerância. Quero apenas dizer que, a par das escolas livres, que se formarem, ao lado do ensino católico, protestante, ou espiritualista, cuja proibição fora inútil tentar, *necessário será estabelecer escolas oficiais*, organizar uma instrução mais liberal do que quantas ser possam, e nutrir, a expen-

(1) A expressão *liberdade absoluta de ensino*, segundo esse autor, compreende "a abolição completa de todos os privilégios e títulos acadêmicos, o direito sem limites, estendido a todos os homens, de ensinarem o que lhes parecer, inteira abstenção do Estado em tudo o que toca à instrução pública; a iniciativa do governo substituída pela iniciativa particular". *Op. cit.*, pág. 444.

(2) *Ib.*, pág. 452.

(3) Wyruboff escrevia antes da ruína do segundo império em França.

sas do Estado, uma instituição, que só em condições tais não terá que se arrecear da concorrência. (1) Em suma, só almejo a liberdade de ensino, até onde chegar a liberdade, franqueada a todas as crenças, de se manifestarem, a todos os partidos, de fundarem escolas, e não como abstenção completa do Estado em todas as questões que toquem ao domínio da instrução geral. *O ensino oficial não deve embarçar o ensino livre ; mas, por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial.* (2)

Ante o saber positivo, pois, norte de todas as reformas progressistas do ensino, não tem de que se acanhar a vossa comissão, afirmando solenemente, com o profundo redator desse acreditado órgão do positivismo na Europa, a convicção, em que estamos, de que "*é direito e dever do Estado, na ordem atual das coisas, instituir escolas, sustentá-las, difundi-las.*" (3)

Aliás, aos nossos olhos, nenhuma transcendência tem a questão : é de puro senso comum. Tanto assim, que, salvo exceções singulares, as crenças e as filosofias mais opostas, variando quanto à direção, reacionária, ou liberal, que mais convenha imprimir ao ensino, coincidem na idéia, cada vez mais geral, de que, na fase atual da civilização, as instituições e encargos do Estado, em matéria de ensino, tendem inevitavelmente a crescer.

Dois exemplos característicos vão ministrar-nos a prova decisiva desta verdade : os das três nações mais eminentemente individualistas, daquelas onde é mais enérgico o sentimento da pessoa humana, mais real a autonomia das localidades ; daquelas onde é mais *constitucional*, mais fisiológico, se nos consen-

(1) *Ib.*, pág. 153.

(2) *Ib.*, pág. 155.

(3) *Ib.*, pág. 454.

tem a expressão, o *self government*, a *semecracia* (1), o governo do povo por si mesmo; daquelas onde mais em rigor poderíamos dizer que o governo *reina*, e a opinião *governa*: — a nação inglesa, a nação americana e a nação suíça.

O primeiro subsídio nacional a escolas populares, em Inglaterra, data de 1833. Em 1834 nomeou-se uma comissão parlamentar, para abrir um inquérito acerca da situação do ensino comum. Em 1839 se estabeleceu, no ministério, uma repartição de instrução pública, a *Committee of the Privy Council on Education*. “Desde então”, diz um escritor inglês, “não se concederam subvenções escolares, senão sob cláusulas ditadas pelo governo; mas, suposto alguns dos nossos homens públicos se aventurassem a prenciar *uma administração centralizada do ensino, que abrangesse em si a Inglaterra inteira*, as dissidências religiosas e as desconfianças populares contra a interferência do Estado opuseram a isso desesperadora barreira. Alguns passos subsequentemente se adiantaram na direção desse alvo, *a que finalmente se chegou em 1870.*” (2)

As últimas palavras desse trecho referem-se à lei inglesa de 9 de agosto desse ano, “a vasta medida de M. Forster, destinada a combinar a atividade local com a superintendência da autoridade central. Essa medida assinalou a introdução de uma política de todo em todo nova (*the introduction of a wholly new policy*), estribada no direito constitucional de intervenção do Estado (*the constitutional right of*

(1) Neologismo útil, bem que desaproveitado até agora, do Sr. LASTARRIA, *Leçons de politique positive*. Paris, 1879. Pág. 43.

(2) T. H. S. ESCOTT: *England: its people, polity and pursuits*. London, 1880. Vol. I, pág. 472: “... a centralised educational administration for the whole of England... Subsequent advances, indeed, were made in the direction of that goal, which was ultimately arrived at in 1870.”.

the State to intervene), que então se afirmava pela primeira vez." (1)

Pois bem ; essa política *inteiramente nova*, contra a qual lutara a princípio, com energia desacomodadora, o espírito individualista do povo britânico, lançou no seio da sociedade inglesa raízes, cuja fixidez e extensão crescem incessantemente. O princípio já não é objeto de debate ; e a instituição avulta de ano em ano, graças aos esforços dos estadistas mais liberais e ao assentimento unânime do país. "Em 1839 uma ordem do conselho privado fundara uma repartição do ensino público, consignando-lhe a dotação anual de 30.000 l. s. Bem ténue era a dotação, mas o princípio bem grande. A participação do Estado na instrução pública assim recebia uma consagração oficial; criava-se uma instituição permanente, destinada à missão de subvencionar o ensino primário, isto é, até certo ponto, de dirigí-lo. Grande hostilidade suscitou essa instituição, como era de esperar. O clero anglicano, principalmente, e todos os partidários da igreja oficial envidaram esforços, para obstar a sua manutenção. Nas duas câmaras se propuseram mensagens à coroa, suplicando-lhe houvesse por bem dissolver a repartição do ensino. Seis dias durou a discussão na casa dos comuns ; e a moção não foi rejeitada senão pela maioria de dois votos ; na dos *lords* a mensagem proposta pelo arcebispo de Canterbury passou por enorme maioria. A repartição do ensino manteve-se : sua importância e atribuições vão medrando de ano em ano, ao mesmo passo que a sua dotação." (2)

(1) SHELDON AMOS: *Fifty year of the english constitution*, (1830-1880). London, 1880. Pág. 149.

(2) PAUL LEROY BEAULIEU: *L'administration locale en France et en Angleterre*, pág. 195.

Com efeito, ao *Elementary Education Act* de 1870 sucedeu a lei, que tem o mesmo título, de 1873; a esta, o *Elementary Education (Orders) Act* de 1874; a este, o de 15 de agosto de 1876, que entrou em vigor em janeiro de 1877; depois o *Elementary Education (Industrial Schools) Act* de 1879; enfim, o de 26 de agosto de 1880. E toda essa cadeia de medidas legislativas não tem tido outro fim e outro resultado, senão franquear à interferência do Estado novos meios de ação, e harmonizar numa vasta sistematização nacional a incoerência dos esforços locais.

“O interesse privado, tão habil, na Inglaterra, em resolver tudo quanto se prende ao comércio e à indústria”, diz um consciencioso especialista, que estudou profundamente este assunto, naquele país, “nunca foi bem sucedido nas questões de ensino” (1). A lei da oferta e procura, indevidamente aplicada por certos ideologistas às questões de educação popular, não satisfaz o bom senso britânico. Já em 1857 o príncipe Alberto via na influência dela uma das causas preponderantes da ignorância e da letargia mental, que dominavam as camadas populares no Reino Unido. (2) São espantosos os esforços empregados pela Inglaterra em reação contra as falsas prevenções, que a exageração dessa tendência criara contra a organização nacional do ensino. Não obstante, porem, a imensidade dos sacrifícios e a vasta dilatação que lhes deve a interferência do Estado, os espíritos mais radicais, as

(1) N. REYNTIENS : *L'enseignement primaire et professionnel en Angleterre et en Irlande*. Paris, 1864. Pág. 34.

(2) *Address at the opening of the conference on National Education (june 22nd 1857)*. No volume : *The principal speeches and addresses of his royal highness THE PRINCE OF WALES*, Leipzig, 1866. Pág. 173.

opiniões mais individualistas, os *free-traders* mais decididos honram-se dessa política, e exortam o país a prosseguir nessa vereda. Poucos meses há, que a palavra de John Bright, lastimando a desditosa condição das classes operárias em sua pátria, acrescentava com orgulho: "Se alguma coisa me coubesse dizer, capaz de atenuar as carregadas cores deste quadro, seria para vos lembrar que provavelmente nenhum país do mundo, nos últimos dez anos, se aproxima deste na magnitude dos esforços empregados em favor da educação." (1)

Mas ainda não é tudo. A intensidade desse impulso aumenta continuamente. Longe de assustarem-se com o desenvolvimento da interferência oficial no ensino, os espíritos mais adiantados, os profissionais mais competentes lamentam a falta de um organismo mais harmônico, de vínculos mais rigorosos, de um mecanismo mais eficaz. Um dos mais abalizados químicos, um dos mais notáveis professores de Inglaterra, autor de um livro admirável acerca da educação técnica e científica, cuja autoridade amiudadamente invocaremos neste parecer, Robert Galloway, enunciava-se assim o ano passado: "Conquanto, no que respeita a escolas primárias, tudo se ache transformado, todavia, no pertencente à educação de seus filhos, a classe média está, na realidade, à mercê do que se denomina a *ação natural da oferta e procura*. Indivíduos malogrados em todas as empresas de sua vida apelam, como derradeiro recurso, para o alvitre de estabelecerem colégios, ou academias, e constituem-se preceptores dos filhos da classe média; contratam, para os auxiliarem, pessoas tão incompetentes, em

(1) *M. Bright at Llandudno*. No *Times*, de 9 de dezembro de 1881, pág. 4.

todos os sentidos, quanto eles mesmos, tendo por único plano, nesses inculcados estabelecimentos de educação, o sistema de repetir de cór, e aderir servilmente ao texto dos compêndios (*the repeating by rote system and sticking to books*).” (1)

Mr. Matthew Arnold, um dos mais considerados inspetores do ensino público em Inglaterra, formula a mesma opinião, e exprime as mesmas queixas : “*Na educação secundária a impotência do princípio da oferta e procura é tão assinalada, como na educação elementar*. Os homens, comumente distinguem a ruim da boa manteiga, a carne sã da corrompida ; pelo que será possível, talvez, confiar de todo ao princípio da oferta e procura a seleção da carne sã e da manteiga genuína. Mas o comum do gênero humano é incapaz de discernir com a mesma nitidez os caracteres que diferenciam a instrução perniciosa da útil ; não conhece o que há de pedir, e, portanto, não se pode fiar da procura que regule, e corrija a oferta. Mas, ainda quando conhecesse o que deve exigir, não dispõe de meios suficientes, para contrastar se o que lhe fornecem é realmente o que se quer. Não se pode prescindir, pois, da instituição de garantias (*securities*).”

Esta necessidade é ainda mais energicamente frisada num livro recente, consagrado ao exame da situação das *grandes escolas públicas* de Inglaterra. (2) “Enquanto”, diz o autor, “o parlamento deixar isentas as nossas grandes escolas públicas (sob o pretexto da sua dignidade e posição supe-

(1) ROBERT GALLOWAY, M. R. I. A., T. C. S. *Education scientific and technical or how the inductive sciences are taught and how they ought to be taught*. London, 1881. Pág. 88.

(2) A designação de “*our great public schools*” é reservada pelos ingleses aos estabelecimentos de instrução secundária conhecidos pelos nomes de Eton. Harrow. Winchester, Rugby, Westminster, Marlborough, Charterhouse.

rior) da fiscalização, a que se acham submetidas as escolas nacionais, não haverá esperança de acabarmos com a escandalosa possibilidade de se dar por preparado em Eton qualquer rapaz, com uma leve tintura apenas de duas línguas mortas, e ignorando quasi absolutamente a sua (*the scandalous possibility that a lad may leave Eton with a poor smattering of two dead languages, and in almost absolute ignorance of his own*).” (1)

O Dr. L. Wiese, pedagogo alemão de primeira ordem, que visitou as ilhas britânicas para estudar a fundo a instrução nesse país, observa que essa clareza de juízo, caracteristicamente revelada pelo inglês na gestão dos seus negócios públicos e privados, falha com extrema frequência, em se tratando de escolher o estabelecimento apropriado para o ensino e educação dos filhos. (2)

O sábio químico inglês, cuja autoridade, há pouco chamamos em nosso apoio, depois de expor em traços concludentes a estatística dos esforços pecuniários empregados a bem da instrução no Reino Unido, subscreve sem restrições a esta apreciação edificante do escritor germânico: “Os resultados são manifestamente desproporcionados às enormes somas despendidas com a educação da juventude inglesa; não há distrito da atividade humana, em que se desenvolva tão pretenciosa soma de força, com tão *miseravel* (*such a beggarly*) soma de proveito... Os relatórios e a condição atual das escolas fornecem abundantes materiais; mas onde o *arquiteto*, que com eles construa um edifício condigno da grandeza da Inglaterra?... Comparando a unidade da administração nas escolas alemãs com a si-

(1) *Our public schools*. London, 1881. Pág. 44.

(2) *Apud GALLOWAY: Education scient. and techn.*, pág. 90.

tuação presente do sistema escolar inglês, não posso deixar de dizer (e até ingleses teem usado o mesmo qualificativo) que é um *estado caótico*, precisamente o inverso de uma organização, o estado atual de coisas. Faltam absolutamente, em toda a extensão deste domínio, demarcações claras, definição dos vários gêneros de escolas, discriminação do objetivo de cada um. Em muitos casos, debalde procuramos por uma autoridade decisiva, que não consinta degenerar em arbítrio a liberdade. Verdade é que há amplos recursos, distribuídos com suma liberalidade ao serviço das escolas; mas esses recursos malbaratam-se pela dispersão. Os interesses da educação e cultura intelectual, as coleções de ciências e arte espalham-se por muitas e diferentes mãos; pertencem a administrações distintas, independentes entre si. Portanto, nesta matéria, falta a *unidade*, a combinação das atribuições administrativas. *Que grandes resultados se poderiam obter, se se reunissem os meios, e se utilizassem de acordo com um plano de coagregação e harmonia!*" (1)

O *desideratum*, pois, hoje, na Inglaterra, longe de consistir no pensamento de estreitar a esfera do Estado, e descentralizar, municipalizar, individualizar a instrução pública, está, pelo contrário, em robustecer a autoridade central, harmonizando, por uma administração unificada e eficaz, a direção do ensino.

Verificou-se ali que a intervenção do governo, longe de arrefecer o concurso dos particulares, o

(1) DR. WIESSE, *apud* GALLOWAY, *op. cit.*, págs. 404-6. "O Dr. Wiese examinou e estudou pessoalmente as nossas instituições educativas em duas ocasiões diferentes; sua última visita foi em 1876, tendo sido a primeira em 1836. O seu conhecimento pessoal dos nossos sistemas e instituições de ensino, combinado com a sua grande experiência pedagógica dos sistemas e instituições de educação na sua pátria, deve imprimir grande importância, para nós, às opiniões expressadas por ele em relação ao nosso país." GALLOWAY, pág. 406.

estimulou quasi por toda a parte. Mr. Cumin, inspetor das escolas de Bristol, demonstrou, mediante fatos, que o subsídio oficial incitara os particulares a reforçarem, e multiplicarem as suas liberalidades. O mesmo averiguou-se em Davenport e em muitas outras localidades. M. Senior sustenta que as subvenções do tesouro tendem a desenvolver a cooperação dos indivíduos (1); e todas as autoridades ouvidas no inquérito de 1858 — 1861 conveem nas vantagens da interferência do governo. (2) O cardeal Wiseman confessava os serviços devidos à intervenção do governo. "Devemos", dizia ele, "ao concurso do Estado a possibilidade de formar um corpo de bons mestres e a organização das escolas normais, de que tão grande precisão tínhamos". Forster, enfim, o penetrante espírito, o adiantadíssimo estadista, a que se deve a reforma fundamental de 1870, declarava então, no parlamento, que as piores escolas eram as isentas de ação beneficiadora do governo. (3)

Houve quem pronunciasse contra o pensamento do nosso plano reformista o nome de Stuart Mill, o profundo sociologista inglês. Para demonstrar, portanto, a superficialidade da impugnação e a correção irrepreensivelmente científica do espírito do nosso projeto, é de estrito rigor escutarmos o eminente filósofo. No seu livro *Da Liberdade* ele reconhece positivamente a existência de estados sociais, em que ninguém, senão o governo, tem a capacidade essencial para criar, e manter instituições regulares

(1) M. SENIOR: *On Popular Education*, pág. 24 e segs. Apud N. REYNTIENS: *L'enseign. en Angl. et en Irlande*, pág. 25.

(2) REYNTIENS, *ibid.*

(3) "The schools which do not receive government aid, are generally speaking, the worst schools and those least fitted to give a good education to the children of the working classes."

de educação. (1) Essa opinião assume ainda mais clareza noutro escrito seu : "Não se pode admitir sem numerosas exceções e restrições", diz ele, "a regra de que o consumidor é o melhor juiz da mercadoria. De ordinário é, com efeito, o melhor juiz (posto não de um modo absoluto) dos objetos materiais fabricados para o seu uso. Ora esses objetos se destinam a satisfazer alguma necessidade física, algum gosto, alguma inclinação, inclinação, gosto, ou necessidade em que só é interessada a pessoa que os sente ; ora são meios, instrumentos de alguma profissão, para uso dos indivíduos que a exercem, e se devem reputar como os melhores aquilataadores das coisas de que hão mister no seu labor habitual. Outras há, porem, cujo valor a procura existente no mercado não pode fixar, cuja utilidade não consiste em satisfazer gostos, nem em servir aos usos ordinários da vida, e de que os mais carecentes são os que menos sentem a necessidade. Esta verdade procede especialmente a respeito das coisas cujo préstimo consiste sobretudo em elevar o carater do homem. Gente inculta não pode avaliar o preço à cultura da alma. Os que mais precisam de aprender e melhorar, são pelo comum os que menos o desejam ; e, quando o desejassem, não teriam luzes suficientes, para escolher o ensino que lhes convem. Sob o regimen da liberdade, acontecerá sempre que, não se

(1) "When society in general is in so backward a state that it could not or would not provide for itself any proper institutions of education, unless the government undertook the task : then, indeed, the government may, as the less of two great evils, take upon itself the business of schools and universities, as it may that of joint stock companies, when private enterprise, in a shape fitted for undertaking great works of industry, does not exist in the country." STUART MILL : *On Liberty*, c. IV.

tendo em mira o fim, não se acerte jamais com os meios de obtê-lo, ou que, concebendo as pessoas precisadas de instrução apenas uma idéia, já imperfeita, já errônea, das suas próprias necessidades, a oferta solicitada ao mercado pela procura existente seja coisa totalmente diversa do que se carece. Qualquer governo um pouco civilizado e de boas intenções pode, sem presunção, acreditar-se provido de uma instrução superior à média da sociedade governada, e ter-se por capaz de oferecer uma educação e um ensino melhores do que o povo, entregue a si mesmo, reclamaria. *É, portanto, a educação uma das coisas que, podemos-lo admitir como princípio, o governo deve distribuir ao povo. Ela constitue um dos casos a que não se aplicam necessariamente os motivos da regra da não intervenção, e a que nem todos esses motivos são aplicáveis.*" (1)

Nem se cuide que o ilustre economista, nestas palavras, estabelecesse uma exceção para as nações de ordem inferior, entre as que hoje existem. Ele abrangia a sua grande pátria na classe dos povos entre os quais assiste inevitavelmente ao governo o papel preponderante no desenvolvimento da educação popular. A prova, ei-la: "Tão discutida tem sido estes últimos tempos a educação custeada, na Inglaterra, pelas subscrições particulares", diz ele, "que seria escusado fazer-lhe aqui minuciosa crítica. Só o que direi, e o de que estou convencido, é que,

(1) JOHN STUART MILL: *Principles of political economy*, l. V, c. XI § 8.

ainda no tocante à quantidade, ela é, e *durante muito tempo continuará a ser, insuficiente* (1); ao passo que, na qualidade, posto haja certa tendência a me-

(1) Entretanto, esse país onde se acusa de impotência a generosidade particular, já em 1869 concorria, em contribuições voluntárias, para o custeio do ensino popular, a construção de edificios escolares e a subsistência das escolas normais, com a quantia de 662.028 l. s., ou 6.620:280\$000.

Quanto aos Estados Unidos, onde é igualmente sentida a insuficiência da iniciativa particular, os dados seguintes darão idéia, bem que ainda imperfeita, da grandiosa munificência, com que a espontaneidade dos individuos coopera na obra da cultura intelectual do povo:

1866 — 69.	George Peabody	3.700.000	dólares
1873.	John Hopkins	3.500.000	"
1865 — 78.	Asa Packer	3.500.000	"
1831.	Stephen Girard	2.000.000	"
1870.	W. W. Corcoran	1.610.000	"
1872.	Isaac Rich	1.500.000	"
1875 — 76.	Cornelius Vanderbilt	1.300.000	"
1874.	Samuel Williston	1.000.000	"
1873 — 76.	James Lick	850.000	"
1859.	Peter Cooper	800.000	"
1870 — 80.	James Lenox	800.000	"
1861 — 68.	Matthew Vassar	800.000	"
1848.	J. J. e W. B. Astor	780.000	"
1866.	Ezra Cornell	735.000	"
1854.	Eliphalet Aott,	600.000	"
1871 — 76.	Chauncey Rose	600.000	"
1829.	James S. Smithson	540.000	"
1879.	Walter Hastings	500.000	"
1878.	D. P. Stone	500.000	"
1878.	Silvanus Thayer	480.000	"
1871 — 73.	A. Pardec	450.000	"
1873 — 76.	James Brown	400.000	"
1876.	Willard Carpenter	400.000	"
1872.	Sophie Smith	400.000	"
1850 — 80.	Joseph E. Sheffield	350.000	"
1842.	Benjamin Bussey	350.000	"
1872 — 75.	J. C. Green	330.000	"
1876.	Leonard Case	300.000	"
1864 — 66.	Augustus R. Street	300.000	"
1875.	Tuppan Wentworth	300.000	"
1836.	John Lowell	250.000	"
Total		30.225.000	"

Isto é, em moeda nossa, pelo menos 60.450:000\$000!

No ano de 1879 as liberalidades particulares a beneficio do ensino

lhorar, não é boa *senão acidentalmente, e, em geral, tão ruim chega a ser, que de instrução tem apenas o nome.*" (1)

Entretanto, país onde a espontaneidade individual disponha de tão portentosas forças como na Inglaterra, e seja capaz de empreendimentos tão gigantesco, não conhecemos nenhum, a não ser a grande federação republicana da América do Norte.

Consideremos, pois, no exemplo desta nação incomparável.

Podemos resumir o direito federal daquela república, em matéria de ensino, nas noções que este trecho consubstancia: "O princípio fundamental do governo neste país" (é um americano quem o escreve) "exige que a administração geral não exerça autoridade em assuntos de interesse meramente local. O governo nacional não se envolve *senão* com interesses nacionais; o Estado não entende *senão* no que interessa ao Estado. Os negócios puramente locais tocam à autoridade municipal. Até aqui, na história desta nação, o ensino ainda não foi considerado como objeto de legislação nacional, salvo enquanto à concessão de terras, destinadas à subsistência das escolas e colégios, e à nomeação de uma Estação Nacional de Ensino, cujo papel é coligir a estatística, e disseminar informações. Assumindo nestes termos a autoridade de legislar em benefício da educação, não lhe assume a direção local; fornece-lhe apenas subsídios materiais." (2)

representaram, ao todo, a soma de 5.249.810 dólares, ou 10.499.620\$000. (*Report of the Commissioner of Educ. for 1879*, pág. CLXXXI).

E, contudo, os subsídios oficiais não cessam de crescer numa escala admirável.

(1) STUART MILL: *Princ. of politic. econ.*, loc. cit.

(2) William Torrey Harris and St. Louis Public Schools. *Memoir*. No *Barnard's American Journal of Education*. September 10 th., 1880. Volume V, pág. 629.

Destarte a organização do ensino, naquela república, é estritamente municipal : cada comuna adota, e emprega livremente o seu orçamento escolar. O Estado deixa aos municípios o mais pleno arbítrio, quer quanto à administração, quer quanto aos elementos e à vida do ensino. Princípio fundamental das instituições democráticas, a autonomia local é, igualmente, a base do sistema escolar americano. Não obstante, um certo movimento de restrição do *self-government* municipal vai-se fazendo sentir, e o pensamento de unidade central na direção do ensino grangeia adesões numerosas.

Os primeiros sinais dessa tendência traduzem-se visivelmente no fato da substituição do *district* pelo *township*, como unidade escolar, bem como no da criação de superintendentes ou inspetores de condado ; — “reformas decisivas”, diz Buisson (1), “a primeira das quais subordina o distrito à comuna, e a comuna ao cantão, enquanto a outra submete os cantões, ou, até, os próprios *townships*, ao condado”. Vários tentames legislativos teem-se feito, dado que debalde, na mesma direção. Neste caso está o *bill* de M. Hoar, em 1871, propondo “tornar obrigatório pela autoridade nacional o estabelecimento de um sistema completo e suficiente de instrução pública em todas as partes da União”, e bem assim o projeto de M. Perce, em 1872, tendente a estabelecer um capital federal para a educação pública, repartindo-lhe a renda, proporcionalmente à população, pelos estados que se obrigassem a fornecer todo ano, em data certa, as suas estatísticas escolares.

A própria idéia da instituição de um ministério do ensino público principia a fazer prosélitos entre

(1) BUISSON : *Rapport sur l'instr. prim. à l'expos. univ. de Philadelph.*, pág. 17.

os pedagogos americanos. Assim, na Associação de Educação Nacional (*National Education Association*), entidade de certo caráter oficial naquele país, em sessão de 11 de dezembro de 1877, o dr. Hancock, superintendente das *city schools* em Dayton, Ohio, apoiado por M. E. A. Apgar, superintendente da instrução pública, por parte do Estado, em Trenton, New Jersey, e por outras autoridades escolares, pronunciava-se, "manifestando o desejo de ver estabelecida em Washington uma universidade nacional e organizado um sistema nacional de educação, com o seu representante no gabinete federal. Ao seu ver, a instrução pública *necessita de unificação* e do estímulo com que a nação a possa auxiliar : cada estado conviria que tivesse uma diretoria da instrução, cujos membros poderiam ser o governador e outros altos funcionários do Estado. Essa repartição nomearia o superintendente do Estado, ao qual competiria a atribuição de designar o superintendente de cada condado e, talvez, os superintendentes de cada cidade." (1)

M. Lemmon, superintendente do Estado nas escolas de Topeka, Kansas, dizia no mesmo congresso : "Estamos persuadidos de que cumpre assegurar a todas as crianças o desenvolvimento físico, moral e intelectual ; que o nosso governo depende, até quanto à sua conservação, da inteligência do povo ; que nunca se poderá educar a grande maioria das crianças, *senão em escolas organizadas, contrasteadas e, em larga parte, custeadas pelo Estado* ; que o Estado carece de adotar amplas disposições para a instrução escolar da puerícia em sua totalidade." (2)

(1) *Circulars of information of the Bureau of Education*. N. 2. 1879. Washington, 1879. Pág. 105.

(2) *Op. cit.*, pág. 108.

M. Jillson, ex-superintendente escolar do Estado na Carolina do Sul, demonstrou, na mesma assembléia, a necessidade de uma repartição central do ensino público em cada Estado, composta do governador, do *attorney general* e mais três membros escolhidos pelo primeiro. (1)

Mas ainda ninguém discerniu, e qualificou melhor os graves inconvenientes da abstenção do governo central na gerência dos interesses do ensino, os desgraçados efeitos da ausência de uma sólida e compreensiva organização nacional das instituições ensinantes, do que o maior dos pedagogistas americanos, o patriarca das reformas da instrução popular nos Estados Unidos, o veneravel Horácio Mann. Depois de ter percorrido, numa excursão escolar, a Inglaterra, a França e a Alemanha, ele mui seriamente advertiu contra esse perigo a opinião do seu país. "Onde o governo deixou de estabelecer um sistema de educação, tudo corre ao sabor da iniciativa particular. Em tais casos, um diminuto número de homens — sempre uma fraca minoria, — que apreciam o valor da instrução, fundam escolas adaptadas às suas conveniências particulares. A maioria fica ao desamparo, sem meios equivalentes de educação; e assim se cria o vulgo na ignorância. Aí jaz a origem das maiores desigualdades sociais... Os mestres privados constituem outro obstáculo às reformas. Bem que rivais entre si, o interesse os impele a concertarem os seus esforços contra a introdução de qualquer nova classe de escolas, cuja existência enfraqueceria o patrocínio reservado exclusivamente a eles... Eis ainda outro dano. O sistema local, ou antes a ausência de sistema, longe de ser aplicado menos dispendiosamente, é mais caro

(1) *Op. cit.*, pág. 109.

do que o sistema geral... Acresce a esses outro mais formidável, proveniente da ausência de um sistema nacional e da falta dessa fiscalização que lhe é inerente. Quero falar no caráter dos livros de estudo, que infames autores e instituidores indignos se conchavam para vulgarizar nas escolas, como meio de atrair uma infância corrompida... Tais algumas *das funestas consequências resultantes da negligência do Estado em instituir para o povo um sistema geral de educação* e do abandono DA MAIS IMPORTANTE DE TODAS AS FUNÇÕES DO GOVERNO à especulação de indivíduos irresponsáveis (and from leaving this most important of all functions of a government to the speculation of irresponsible men.)" (1)

Não esqueçamos a Suíça. Em parte nenhuma é mais sólida a democracia, mais vigoroso o indivíduo, mais independente a ação local. Lá, entretanto, a corrente das opiniões se avoluma, e tende com a mesma força nessa direção. Provocado pelas autoridades nacionais a pronunciar-se acerca da conveniência da subordinação do ensino comum a uma legislação federal, o povo reiteradas vezes tem acentuado os seus desejos nesse sentido. Num *meeting* popular reunido em Morat (12 de julho, 1870), uma das resoluções foi recomendar que "*se submetessem as escolas públicas à superintendência do governo federal.*" Em outubro (19) do mesmo ano, uma assembléia liberal, congregada na cidade de Lucerne, adotou o voto de que "*o governo federal é competente para fixar por lei o mínimo de instrução exigível a todos, exercer fiscalização sobre as escolas, e fundar instituições normais, onde se formem professores para as escolas públicas na Suíça.*" O

(1) HORACE MANN: *Report of an educational tour in Germany, France and parts of Great Britain*. 1844. Págs. 20-30.

congresso dos professores suíços, celebrado em Zurich a 14 de outubro de 1871, estudou por sua vez a questão, acabando por formular as suas aspirações neste artigo, que solicitou fosse incorporado como emenda à constituição federal: "A instrução pública, em primeira instância, compete aos cantões. Contudo, assiste às *autoridades federais* a atribuição, e incumbe-lhes o *dever*, de inquirirem constantemente do carater e extensão do ensino primário distribuido pelos institutos de ensino cantonais, insistindo, a respeito das escolas públicas, nas providências e meios precisos, para assegurar a todos os habitantes a capacidade de exercerem os deveres sociais e civis. Cabe-lhes, outrossim, suprir com a criação de escolas normais federais a insuficiência das estabelecidas pelos cantões." (1) A opinião pública mostrou-se deliberadamente resolvida a exigir a satisfação dessas aspirações; e daí saíram (primeiro passo nesta senda) a emenda de 1874 à constituição helvética, que estabeleceu o ensino obrigatório, procreveu a inspeção religiosa, e autorizou o *governo federal* a fundar uma universidade e outras quaisquer instituições de ensino superior. É hoje o artigo XXVII do pacto da confederação.

Longe, portanto, de encerrar o carater científico, que presume, a idéia hostil à interferência do governo no domínio da instrução pública não passa de uma concepção abstrata, contrariada pela evolução das idéias e dos fatos nos países mais livres. Em vez de vos propor medidas tendentes a enfraquecer a organização central do ensino, a vossa comissão encara, por conseguinte, como providência de largo alcance e urgência imperiosa a criação do ministério da instrução pública.

(1) *Circ. of Inf. of the Bur. of Ed.* N. 2-1879, págs. 10-12.

Perdidos entre a massa enorme de negócios, que a nossa legislação atual comete ao ministério do império, os interesses do ensino ocuparão sempre, necessariamente, uma situação subalterna; as imensas questões, que ele envolve, não serão jamais objeto do profundo estudo a que teem direito; e a responsabilidade do ministério, dividida entre os vários ramos da administração que essa secretaria concentra em si, será insuficientíssima para a promoção das reformas e a solução dos problemas que as mais sagradas necessidades do país impõem à direção superior desse serviço.

A Áustria, imediatamente depois de 1848, logo que compreendeu a urgência de reorganizar o ensino em todos os seus graus, começou por criar um ministério da instrução. (1) Na Bélgica, onde, até então, o governo do ensino pertencia à pasta do interior, em cuja secretaria ocupara uma secção, o ministério liberal, em 1878, considerando "como uma das bases do seu programa" o desenvolvimento da instrução, para a qual com a ascensão desse partido se instaurou uma era nova, firmou por ponto de partida a criação de um ministério especial, votado à administração desta especialidade. (2)

Esse ministério existe nos países seguintes :

1. Bélgica.
2. França. (3)
3. Dinamarca.
4. Suécia.

(1) LAVELEYE : *L'instr. du peup.*, pág. 170.

(2) *Bulletin de la Société de législation comparée*, tom. VIII (1878-9), pág. 41.

(3) Na França, a administração das belas artes, que, por decreto de 14 de novembro de 1881, se separara do ministério da instrução, voltou a ele por decreto de 30 de janeiro de 1882; e o serviço dos cultos, por decreto desta data, passou do ministério da instrução para o da justiça.

5. Noruega.
6. Rússia.
7. Prússia.
8. Baviera.
9. Saxônia (reino).
10. Württemberg.
11. Saxe Coburgo Gota.
12. Saxe Meinigen. (1)
13. Áustria.
14. Hungria.
15. Itália.
16. România.
17. Sérvia.
18. Grécia.
19. Turquia.
20. Egito.
21. Guatemala.
22. S. Salvador.
23. Venezuela.
24. Ontário.
25. Vitória.
26. Japão. (2)

Nos Estados-Unidos já desde 1866 se começava a generalizar o sentimento da necessidade de criar-

(1) Em Bremen, uma das repartições do poder executivo, confiado ao senado, toca ao culto e à instrução. No grão-ducado de Brunswick esse serviço ocupa uma das cinco secções da *comissão ministerial*. Em Hamburgo uma das repartições supremas do executivo, exercido pelo senado, pertence exclusivamente ao ensino público. (*Oberschulbehörde*).

(2) O ministério da instrução pública, que, nesse país, centraliza tudo o quanto diz respeito à instrução nacional, e publica relatórios anuais sobre esse ramo de serviço, foi criado no quarto ano de Meijé (1871). *Le Japon à l'exposition universelle de 1878. Publié sous la direction de la Commission Impériale Japonaise, 2e partie*. Paris, 1878. Págs. 3 e 12.

se uma secretaria de estado, que presida aos interesses do ensino. (1)

A Inglaterra, em 1839, estabeleceu no ministério uma comissão para a direção e superintendência geral do ensino, a *Committee of council on Education*, já proposta por Brougham em 1816. A princípio essa entidade era inteiramente subordinada ao Conselho Privado; mas, em 1853, foi organizada uma repartição central de instrução pública, sob a autoridade suprema do *Lord President of the Privy Council*, ao qual, em 1856, se agregou um vice-presidente, funcionário de graduação superior aos subsecretários de estado, membro da administração, responsável perante o parlamento, mas não propriamente *cabinet minister*, isto é, sem assento no gabinete. (2)

Não obstante, a necessidade de um ministério da instrução pública é idéia que ali todos os dias vai conquistando terreno. Em 2 de dezembro de 1867 o conde Russell, na Câmara dos Lordes, entre uma série de resoluções concernentes à educação popular, propunha a nomeação de um ministro do ensino com assento no gabinete. (3) Em 1866, *sir John Pakington*, presidindo a comissão parlamentar incumbida de estudar a reorganização desse serviço, sustentava a conveniência de existir um minis-

(1) "Indeed the want of a central bureau, as a department of a Secretaryship of the Interior to preside over the interest of education — a *Ministry of Public Instruction*, or something analogous to our own committee of the Privy Council — in spite of the antecedent dislike to centralization, appeared to be making itself widely felt in the United States". JAMES FRASER: *Report on the common school system of the United States and of the provinces of Upper and Lower Canada*. London, 1866. Pág. 59.

(2) A. TODD: *On Parliamentary Government in England*. London, 1869. Vol. II, pág. 632 — 44.

(3) JOSEPH IRVING: *The Annals of our Time*. London, 1880. Pág. 797.

tro da instrução pública, membro do gabinete, com ação em todo o país. (1) Em maio de 1874 lord Hampton submeteu à casa dos pares outra moção no mesmo sentido. (2) "Há ainda apenas uma geração, deixávamos o ensino público entregue a si mesmo", dizia o *Times* em 1874. "Daqui a outra geração a superintendência desse serviço será uma das mais consideráveis funções domésticas do poder executivo, *one of the most considerable domestic functions of the Executive Government.*" (3) Em suma, a opinião pública, naquele país, a considerarmos como seu intérprete a imprensa, toda ela faz votos por essa reforma. (4)

E o notável é que os homens de ciência, os especialistas em questões de ensino reclamam, com a mesma insistência que os publicistas e os homens de estado, a satisfação desse *desideratum*. Matthew Arnold, no seu livro da *educação popular em França* aponta o exemplo deste país como digno de servir de lição ao seu. (5) Robert Galloway, o escritor que com mais senso prático e mais tino pedagógico já estudou os métodos e condições da instrução científica e técnica, dedica largas páginas a demonstrar a urgência desse melhoramento, pondo em evidência "a *absoluta* necessidade de um ministério especial do ensino." (6)

"Se possuíssemos", diz ele, "uma secretaria de estado sob esse nome, havia-se de indicar, para a presidir, a pessoa mais abalisada no partido aderente ao governo, do mesmo modo como se escolhe

(1) A. TODD: *Op. cit.*, págs. 647-8.

(2) R. GALLOWAY: *Education*, pág. 429.

(3) *Apud* GALLOWAY: *Education*, pág. 429.

(4) GALLOWAY: *Educ.*, pág. 436.

(5) *Apud* GALLOWAY: *Educ.*, pág. 434.

(6) GALLOWAY: *Educ.*, pág. 406

a pessoa mais competente, para ocupar o posto de chanceler do tesouro. *Importa confiar nas mãos de um só a direção da educação nacional*; pois, enquanto não houver um arquiteto, dotado para esse fim de uma autoridade inteira e completa, os nossos meios educativos não serão utilizados tão perfeitamente, quanto podem, e devem; e perdurará a desordem reinante, hoje em dia, no mecanismo da instrução pública entre nós. Não há meio de realizar esse ideal de M. Forster, da escola primária posta, em toda a parte, ao alcance do povo, com escolas graduadas, em que se desenvolvam os talentos revelados no primeiro ensino, sem a fiscalização vigilante de uma repartição suprema e una da instrução pública, que evite a inércia e o atrito nas relações de todas as peças dessa estrutura umas com as outras. Com um ministro da instrução pública mais provável seria a investigação e descobrimento das causas de ineficácia dos vários planos e instituições de ensino, apurando-se assim um cabedal de experiência, graças à qual se evitaria a reprodução de iguais transtornos em condições semelhantes. Da mesma sorte, o assinalado bom êxito de qualquer instituição educativa mais natural é que chegasse ao conhecimento da administração, e fosse examinado, aproveitando-se a bem de outras instituições de natureza congêneres as noções adquiridas nesse estudo." (1)

Por análogos motivos a comissão solicita para esta idéia a atenção do parlamento brasileiro, contando que não se fará esperar neste sentido a iniciativa do poder executivo, logo que haja um governo capaz de compreender e empreender seriamente a reforma do ensino.

(1) GALLOWAY: *Op. cit.*, págs. 429, 431, 432.



III

DESPESAS COM O ENSINO PÚBLICO — SUA INCOMPARAVEL FECUNDIDADE

Denunciamos cruamente, no primeiro capítulo deste parecer, a ignorância nacional e a inconsciência geral do estado de profundas trevas, que afogam o espírito do povo. Costumava Napoleão dizer aos do seu séquito: "Em tendo más notícias, que me anunciar, despertai-me a qualquer hora da noite; porque a boa notícia pode esperar; mas a má, nunca, é demasiado cedo, para a sabermos." Do mesmo modo, não faltarão ao país pregadores dos seus méritos, nem ocasiões de pregoá-los. Essa a mais facil e a mais suave forma do patriotismo; tanto mais quanto são tão visíveis os seus pontos de contacto com o egoismo e o amor próprio individual. O que as mais das vezes falece, porem, é a oportunidade e a coragem de descobrir publicamente a explicação obscura e vergonhosa dos males de que a nação se queixa, e cuja causa, dolorosa ao seu pundonor, a ignorância das classes dirigentes e o interesse dos abusos tradicionais conspiram para dissimular.

Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidavel inimigo, o inimigo intestino,

que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da "defesa nacional contra a ignorância", serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.

Pertencendo ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente das idéias que tem sido o segredo da preservação e da grandeza da heróica república do norte, cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas, os pais (*the fathers*) da independência americana, como lhes chama o reconhecimento filial do povo, tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um Estado.

Washington, na sua primeira mensagem anual ao congresso, advertia-o de que "a instrução, em todos os países, é a base mais estavel da prosperidade pública" (1); e, no seu célebre adeus vibram estas palavras, familiares a todos os corações americanos: "Promovei, como objeto de capital apreço, instituições para a difusão geral da ciência. Quanto mais força a estrutura do governo dá à opinião pública, mais essencial é ilustrá-la." (2) Sabe-se que, nesse memoravel documento, o primeiro presidente dos Estados-Unidos recomendava a criação, não só de uma academia militar, como de *uma universidade federal*.

(1) "Knowledge is in every country the surest basis of public happiness."

(2) "Promote, then, as an object of primary importance, institutions for the general diffusion of knowledge. In proportion as the structure of a government gives force to public opinion, it is essential that public opinion should be enlightened."

Iguais sentimentos acentuam-se nos escritos particulares e oficiais de John Adams e Jefferson.

Madison na sua mensagem inaugural, em 4 de março de 1809, enumerando, e formulando os princípios que lhe pareciam indispensáveis ao bem geral, e sob cuja lei se comprometia a governar, destaca este: "Fomentar o adiantamento da ciência e a vulgarização dos conhecimentos, — o *melhor alimento da verdadeira liberdade*." (1) Monroe, também no seu primeiro discurso presidencial ao parlamento da União, a 4 de março de 1817, aconselhava: "Como o *melhor dos meios de preservar as nossas liberdades*, empreguemos todas as medidas sábias e constitucionais em desenvolver a inteligência da nação (2). A sua segunda mensagem, insistindo na importância da criação de *uma universidade nacional*, abundava nas mesmas idéias, de que estão igualmente repassadas as suas cartas. Numa destas (4 de agosto de 1822) escrevia ele: "Um governo popular sem instrução popular, nem meios de obtê-la, é apenas o *prólogo de uma farsa ou de uma tragédia, se não de uma e outra coisa*." (3) Noutra (29 de março de 1826), afirmava: "O melhor serviço possível a um país, depois de lhe grangear a liberdade, está em *dilatar o cultivo mental do povo*, igualmente essencial à preservação e à fruição dessa bênção." (4)

Esta tradição tem-se preservado religiosamente entre os estadistas e os chefes do Estado naquele

(1) "To favor in like manner the advancement of science and the diffusion of information as the best aliment to true liberty."

(2) "Let us by all wise and constitutional measures promote intelligence among people as the best means of preserving our liberties."

(3) "A popular government, without popular information or the means of acquiring it is but a prologue to a farce or tragedy, or perhaps to both. MADISON: *Works*, III, pág. 276.

(4) "The best service that can be rendered to a country, next to that of giving it liberty, is in diffusing the mental improvement, equally essential to the preservation and the enjoyment of this blessing." *Works of Madison*, III, pág. 523.

país. Não há muitos anos, Hayes, numa alocução aos veteranos da luta separatista em Canton, Ohio, elegendo *exclusivamente* por assunto a instrução pública, epilógava, dizendo : "Não nos cansemos de fundar e manter escolas gratuitas. Quando não, bem depressa chegaremos ao *aviltamento do direito de sufrágio*, e, por conseguinte, ao *aniquilamento desse direito*. Consultai a história, e ela vos ensinará que *as nações que melhor asseguram a sua supremacia, são as que mais fazem por derramar a instrução*." Garfield, em 12 de dezembro de 1877, falando aos membros da *National Education Association*, observava-lhes : "Considerando o aspecto nacional da profissão a que vos dedicais, direi que não há evitar a ruína da república, predita por Macaulay, *senão mediante o auxílio do mestre-escola*. Profetizou Macaulay que um governo como o nosso há de necessariamente dar em anarquia ; e desmentir esse vaticínio, só o mestre-escola o poderá. Se conseguirmos encher o espírito de nossos filhos, futuros eleitores, de inteligência que os habilite a votarem com acerto, e incutirmos-lhes o espírito de liberdade, estará frustrado o fatal presságio. Mas, se, pelo contrário, os deixarmos criar na ignorância, *então esta república se desmanchará numa desastrosa decepção* (*this Republic will end in disastrous failure*). Todo o incentivo com que possa contribuir o governo nacional, tudo o que sejam capazes de fazer os Estados, tudo o com que possam concorrer em toda a parte, os bons cidadãos e, principalmente, toda a cooperação do instituidor primário, acolhamo-lo entre saudações, como o remédio que há de livrar o país do mais lutuoso destino (*as the delivrance of our country of the saddest of destinies*)."

Esta a mesma convicção que, há anos, exprimia o rev. Eratus Otis Haven, presidente da universida-

de de Michigan : "Não creio que sem escolas a nossa república lograsse existir, nem que sem elas sobreviva uma só geração." É o que se manifesta energicamente nestas palavras do Dr. A. Hawkins, um dos homens a quem, nos Estados Unidos, mais deve a educação popular : "Com eleitores inteligentes, a nossa forma de governo é a melhor, que já se concebeu ; mas com eleitores ignorantes é uma das piores. *Um povo instruído procura a liberdade, e um povo ignorante o despotismo, tão natural e fatalmente como a agulha do mareante se dirige para o polo magnético.*" (1)

Tão fundo calou no espírito dos homens públicos, ali, esse sentimento, semeado pela palavra dos estadistas, cuja autoridade encaminhou a nação nos seus primeiros passos, que as espantosas calamidades da guerra civil não puderam embaraçar o progresso contínuo da educação geral. Pelo contrário, longe de que as perdas colossais, as torrentes de sangue e dinheiro, as chagas atrozes e o espantoso luto dessa campanha de titães debilitassem a instrução popular os meios de subsistência, longe disso, o fervor prático pela causa do ensino, multiplicando-se com os sacrifícios, cobrou do próprio infortúnio novas forças, nova fecundidade, nova confiança. "Através da guerra", dizia o governador Andrew, em 1864, na sua mensagem às câmaras do Estado, "através da guerra o Massachusetts não arrefeceu em esforços, *para estender a benção da educação a toda a sua juventude* ; em demonstração do que os quadros relativos ao ano educativo de 1863 a 1864, apresen-

(1) DEXTER A. HAWKINS: *Compulsory school attendance*. No *Barnard's American Journal of Education*, (1880, sept. 15th) Vol. V, pág. 817.

tados à secretaria do conselho de instrução, subministram, entre outros, estes significativos dados estatísticos. A soma com que contribuíram as cidades e vilas, por meio de impostos voluntários, para o sustento das escolas públicas, o ano passado, foi (quota destinada somente ao salário de mestres, lenha e asseio das salas) de *um milhão quinhentos e trinta e seis mil trezentos e quatorze dólares*; quando, no ano anterior, de 1862 a 1863, fora de *um milhão quatrocentos e trinta e quatro mil e quinze*; o que exprime, de um para outro ano, um aumento de *cento e dois mil e trezentos dólares*. A conta das despesas com as escolas públicas somente (afora as de reparação e criação de edifícios escolares e compra de livros) sobe a *um milhão seiscentos e setenta e nove mil e setecentos dólares*; o que dá um acréscimo sobre o ano precedente de *cento e doze mil duzentos e cincoenta*, e representa uma soma de seis dólares e noventa e cinco centavos por pessoa, entre cinco e quinze anos de idade. Todos os municípios tributaram-se na soma requisitada pela lei, e duzentos e oitenta e seis municípios, dentre trezentos e trinta e três, (isto é, todos, menos quarenta e quatro do número total) impuseram-se o dobro, ou mais, dessa soma. Pelo ensino só em academias e institutos particulares se pagaram trezentos e noventa e quatro mil e setenta e um dólares; o que dá sobre o ano anterior um acrescentamento de *cinquenta e sete mil quinhentos e vinte e três dólares*. O importe total das quantias despendidas, em Massachusetts, com a educação pública (*excluídos os colégios e universidades*) *passa de três milhões de dólares anuais*. Recomendo que se eleve o imposto a três dólares, em vez de \$ 1,50 por menino, como condição para que

cada municipalidade receba a sua parte do juro ânuo do fundo escolar." (1)

Duzentos anos antes, o governador de uma dessas colônias que compõem hoje os Estados Unidos, *sir* William Barclay, escrevera ao governo de Carlos II : "Dou graças a Deus de não termos escolas públicas nem tipografias ; e espero não as tenhamos por estes cem anos ainda ; pois a instrução tem produzido a desobediência, a heresia e as seitas, e a imprensa tem divulgado esses males, espalhando libelos contra os melhores governos. Deus nos livre de ambos esses flagelos." (2)

Assaz larga distância é a de duzentos anos, para explicar tão grande progresso nas idéias e nos fatos. Mas bem curta é a de trinta e sete, que tantos medeiam entre a data em que foram endereçadas ao parlamento de Massachusetts aquelas palavras, e a de 1837, em que principiara a propaganda de Horácio Mann. Referindo-se à primeira fase de seu glorioso apostolado, dizia ele, tempos depois : "*O meio seguro de dispersar um meeting, era anunciar-lhe que se ia tratar de educação popular.*" A casa que lhe servia de escola, "esboroadada de velha, gretada de frestas que a intempérie abria, não tinha nem cortinas, nem portas nas janelas. A tinta, coagulada no tinteiro, dava lugar a que um menino, desculpando-se de não ter desempenhado a sua tarefa, dissesse que as idéias corriam, mas a tinta não." Eis o quadro escolar daquela época, debuxado por Mr. Charles Northrop, presidindo o Instituto Americano de Instrução, em 1863 : "*Há ainda menos de*

(1) D. F. SARMIENTO : *Las escuelas : base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos. Informe al Ministro de Instrucción Pública en la República Argentina.* Nueva York, 1873. Pág. 32.

(2) BANCROFT : *History of the colonisation in the United States.* Apud JOHN BRIGHT : *Public addresses.* Edited by James. E. Th. Rogers. London, 1879. Pág. 409.

quarenta anos, dominava geral apatia com relação às escolas comuns. Enquanto à educação popular, espessas trevas acumulavam sobre a nossa terra sombras impenetráveis. As escolas não passavam de mesquinhos casebres, repulsivos pela má disposição interior, odiosos pela situação e vizinhança. Os mestres eram miseravelmente pagos; livros de ensino, os primeiros que lhes vinham às mãos; os utensílios e mobília escolar estavam por inventar-se; no uso de mapas, pedras, cartas ninguém pensava; quem propusesse adornar, na escola, as paredes de estampas, traslados ou cartazes, passaria por evadido de alguma casa de orates. Rara vez, se é que alguma, eram visitadas as escolas pelos pais de famílias ou quaisquer cidadãos. O mestre regia a escola, porque para isso o assalariavam; os meninos frequentavam-na por hábito, ou, mais comumente, para que as famílias se desembaraçassem da sua presença. Pouco ou nada se fazia pelas escolas; porque pouco se esperava delas, e muito menos podiam elas dar de si. A educação popular era um nome vão, uma instituição de caridade, prestavel, quando muito, para as crianças pobres, mas a cujas lições as famílias de posição se envergonhariam de mandar os filhos, ou filhas. (1)

Todavia, pouco mais de vinte anos depois a face dos costumes públicos mudara a tal ponto, graças ao sistema implantado em 1835, que em 1856 não havia quasi um só menino, em todo o estado de Massachusetts, que não frequentasse a escola. E desse povo, em cujo seio, no primeiro quartel deste século, o ensino popular não existia ainda nem como aspiração geral, Lincoln pôde dizer, numa mensagem ao congresso, em 1861: "Há regimentos in-

(1) Apud D. F. SARMIENTO: *Las escuelas*, pág. 38.

teiros, cujos soldados, no seu conjunto, possuem um conhecimento completo de todas as artes, ciências, profissões e quanto de útil e elegante se sabe em todo o mundo ; sem se encontrar um só, dentre todos esses regimentos, de onde se não pudesse escolher um presidente, um gabinete, um congresso e, talvez, até, um tribunal de justiça, todos igualmente competentes para exercer o governo nacional." (1)

Quereis ver os resultados práticos dessa propagação da inteligência pela escola no seio do povo? Aquí os tendes no relatório do secretário do conselho de instrução pública em 1856 : "Em 1837 o poder produtivo do estado de Massachusetts era de 86.282.616 dólares por ano ; o que, dada a população desse tempo, correspondia a cento e vinte e cinco dólares de produção por pessoa ; ao passo que, em 1855, a produção anual atingiu a 295.820.681, soma que, considerado o aumento da população, corresponde a duzentos e sessenta e dois dólares por habitante, homem, mulher, ou menino ; sendo para notar que, até 1845 (época insuficiente para se sentirem os efeitos do impulso imprimido à educação comum), a produção média ainda não excedia cento e quarenta e dois dólares por ano. Pode-se dizer, pois, que, achando-se a propriedade, no estado de Massachusetts, avaliada em cerca de seiscentos milhões, o trabalho do homem produz ANUALMENTE *cerca de cincoenta por cento de todo esse capital, ou do valor do trabalho acumulado pelo esforço de oito gerações.* Poucas necessidades e minguados recursos tem um povo deseducado ; ao passo que a cultura intelectual cria necessidades adicionais e provê de meios para as satisfazer. A variedade e extensão dos cômodos gozados serão proporcionais sem-

(1) *Op. cit.*, pág. 37.

pre ao cultivo, maior ou menor, do entendimento. Em 1837 as cidades e povoados se impuseram taxas para o custeio das escolas na quantia de 387.124 dólares; enquanto no ano de 1855 se destinaram a esse objeto 1.213.953. Em 1837 a propriedade rendia 373 dólares por habitante; ao passo que em 1855 esse algarismo elevou-se a 790; o que exprime um aumento de *mais de cento por cento em vinte anos.*" (1)

O mesmo fenômeno observa-se em toda a superfície da federação americana, como por toda a face da terra. "Se há, com efeito, verdade econômica bem estabelecida hoje", diz M. Gréard, no seu relatório monumental de 1878, "está em que o país mais ilustrado é, ou há de ser, se ainda o não é, o mais rico. Uma estatística organizada, em 1872, pelos conselhos escolares da América do Norte, punha frente a frente os estados onde a instrução primária se achava atrasada e aqueles onde havia progresso; e esse quadro correspondia, com uma precisão quasi matemática, ao quadro do movimento do comércio e da indústria. A mesma concordância foi demonstrada em relação à Áustria e à Alemanha do Norte." (2)

Os americanos acreditam entranhadamente na fatalidade dessa lei social, de cuja força a história dos Estados Unidos é a mais esplendente demonstração. "Tão grande e benfazeja tem sido a influência do nosso sistema escolar", observa uma das autoridades mais eminentes neste assunto, "que pela condição das escolas populares, em cada estado, se pode

(1) *Op. cit.*, págs. 33-4.

(2) GRÉARD (*inspecteur génér. de l'instruct. publiq.; directeur de l'instr. primaire à la préfecture de la Seine*): *Exposition universelle de 1878. L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877*. Paris, 1878, in fol. Pág. 161.

medir, e calcular, a *prosperidade material*, o desenvolvimento intelectual e moral, o respeito e obediência à lei." (1) Em algumas páginas adiante: "Tomando como exemplos os estados de Pensilvânia, Ohio e Illinois, verifica-se que, dentre os analfabetos, *um por dez* indivíduos é *indigente*; enquanto dentre os demais habitantes, a proporção dos indigentes é apenas de *um por cento*. Por outra: um número dado de pessoas que se deixaram crescer na ignorância, fornece, termo médio, *trinta vezes tantos* indigentes quanto o mesmo número de pessoas dotadas da instrução que se recebe nas nossas escolas públicas." (2)

Os espíritos de mais largo descortino, as cabeças mais progressistas, os estadistas mais práticos da Europa curvam-se, hoje, diante desta realidade, atribuindo esse fato, aparentemente quasi sobrenatural pela sua imensidade prodigiosa, — o desenvolvimento incomparavel dos Estados Unidos — à mais natural e palpavel das causas: à generalização do ensino popular, à identificação da vida nacional com a escola comum. "Ao meu ver", (são palavras de Bright a um *meeting* de Birmingham, em 1868), "o povo dos Estados Unidos tem oferecido ao mundo, nestes últimos quarenta anos, mais proficuas invenções do que toda a Europa junta. Esta superioridade, porem, não deriva da educação técnica do povo, senão sim de que, nos Estados Unidos, não há, entre ele, uma classe, que não tenha a instrução suficiente, para ler, compreender, e pensar. E esta, sustento eu, é a base de todo o progresso subsequente. (*And*

(1) DEXTER A. HAWKINS: *Compulsory School attendance*. No *Henry Barnard's American Journal of Education* (1880, sep. 15 th) vol. V, pág. 818.

(2) JOHN BRIGHT: *Addresses*, pág. 62.

that, I maintain is the foundation of all subsequent progress)." (1)

A federação helvética encara como emanção dessa mesma origem — o cultivo do espírito do povo — a estabilidade da sua independência e a prosperidade material da nação. Eis o juízo da opinião pública nestoutro país, interpretado pelo consul geral da Suíça nos Estados Unidos, Mr. Hitz, perante a *National Education Association*, em 1879: "Não é o prestígio adquirido em combates por nossos avós, nem a garantia da neutralidade assegurada pelas grandes potências européias, nem a trincheira aparentemente inacessível das cadeias alpinas o que tem protegido através dos séculos as instituições republicanas, na Suíça. O segredo da duração e preservação da liberdade está na máxima de que *"a instrução é a força"* (*knowledge is power*), máxima que, na Suíça, encontrou sempre o assentimento popular: *Aos seus mestres e às suas escolas, mais do que aos seus soldados e aos seus estadistas, devemos a liberdade e a prosperidade, que minha pátria desfruta.*" (2)

Felizmente, não é privilégio das repúblicas a percepção dessa dependência inviolável entre a educação do povo e a vitalidade das instituições. As monarquias esclarecidas, previdentes, moralizadas, dignas de viver, tem percebido com a mais perfeita penetração este requisito fundamental da ordem e do progresso. A cultura da mentalidade nacional, na escola, no ginásio, na universidade foi a pedra angular da reabilitação da Alemanha, mortalmente ferida pela espada de Napoleão. Esse o cunho das

(1) *Ib.*, pág. 822.

(2) JOHN HITZ: *Popular education in Switzerland*. No vol *Circulars of informat. of the Nation. Bureau of Educ.*, pág. 20.

reformas de Humboldt, de Stein e Altenstein, desde 1809 e 1810 a 1840, sob o sopro ardente da palavra de Fichte em 1808: "Aqui", diz um notável historiador, "enquanto, de um lado, se observa o grandioso espetáculo de uma nação, que, no extremo apuro do infortúnio, insiste em não abrir mão dos tesouros da esfera superior de sua vida, esta, por outro lado, cessa de manter-se anormalmente divorciada da vida política. Preza-se a vida intelectual como um dos baluartes do Estado, como uma espécie de arma espiritual de resistência contra o inimigo. O ensino confessa ter por assento e base o Estado; enquanto o Estado, de sua parte, com a mais enfática energia, proclama que nada pode fazer sem a instrução." (1)

A fundação da universidade de Berlim é decretada aos olhos dos regimentos do exército francês, que ocupavam a capital prussiana. "Foi-se-nos", diz o rei, "parte do nosso território, o Estado perdeu a sua força e o seu esplendor exteriores. Tanto maior razão para desenvolvermos nossa força e nossa glória intelectuais. *Para este efeito quero que se faça tudo quanto for estender e aperfeiçoar o ensino do povo.*" Num rasgo de gênio aquele déspota ilustre compreendia que da inteligência do povo dependia a grandeza internacional e a superioridade militar do país. Era ilustrando a pátria, que ele a preparava para combater; era exterminando a ignorância, que ele habilitava a nação para vencer o inimigo. As reformas educativas de Frederico Guilherme III da Prússia continham em si as vitórias marciais de Guilherme I da Alemanha, como o germen contem o fruto. "Trata-se", declarava o monarca,

(1) J. R. SEELEY (regius professor of modern history in the University of Cambridge): *Life and times of Stein*. Leipzig, 1839. Vol. III, part. VI, c. IV, pág. 87.

"de aperceber forças para o futuro combate ; e para isso é mister aumentar pela instrução a energia de resistência das almas alemãs, na proporção direta da opressão que as aflige." O alto espírito da rainha Luísa duplicava a fecundidade dos esforços do soberano. O grande preliminar do movimento regenerador era a escolha de um ministro capaz de medir-se com a grandeza da idéia. Chamou-se um estadista da estatura de Guilherme de Humboldt. Rara virtude, abençoada anomalia a do governo pessoal naquele país, onde o despotismo sabe reconhecer, e aproveitar a bem da pátria as capacidades eminentes em vez de buscar para ornamento do trono a impotência de ministros desconsiderados e nulos ! A miséria do tesouro não impediu a criação de umas poucas de escolas normais. O escol dos professores prussianos foi comissionado a estudar na Suíça os novos métodos de ensino. E, quando Altenstein baixou à sepultura, depois de vinte e três anos de governo (1818-1840), pôde legar aos quinze milhões de almas, que povoavam o país, seis universidades, cento e vinte ginásios e trinta mil escolas.

Muitos anos, mais de quinze, antes de Sédan, Cobden, apontando nos prussianos os "*yankees europeus*", — da instrução existente entre eles augurava que "*a Prússia havia de ser a mais poderosa das nações européias*, por ter abraçado em ampla extensão, conquanto não sob a mesma forma, o sistema, dominante nos Estados Unidos, de assegurar ao povo inteiro uma educação sã." (1) Os acontecimentos de 1870 deram a mais estrondosa confirmação a essa profecia. Mas ela demonstra evidentemente a filiação natural dos triunfos germânicos sobre a França à superioridade da instrução geral no seio da

(1) JOHN BRIGHT : *Addresses*, págs. 63-4.

nação vencedora. Grata a essa influência tutelar, a Prússia, em seis anos (1872-1878), *triplicou o orçamento* do estado com a instrução pública.

Baudouin, uma das mais ilustres notabilidades européias nestes assuntos, depois de percorrer, há anos, em comissão do governo francês, a Bélgica, a Alemanha e a Suíça, para lhes estudar as instituições de ensino especial e ensino primário, resumia as suas observações, terminando o seu profundo relatório, nesta conclusão : "É fato, de ora em diante inconcusso, que a Suíça, hoje tão calma e próspera, não chegou a tal estado, senão porque, há trinta anos, se tem ocupado incessantemente em melhorar, em aperfeiçoar o seu sistema de ensino público, adotando as inovações excelentes desse povo (o alemão), um tanto sonhador, se quiserem, mas que se tem tornado mais razoável à medida que se vai tornando mais instruído... A Alemanha, que encetara primeiro o caminho das reformas escolares, que primeiro transformara em escolas públicas e gratuitas os numerosos mosteiros que cobriam o seu território, colhia, havia muito, os frutos de uma iniciativa tão acertada quanto audaz. Nas ciências, na literatura, nas artes, dentro em pouco assumiu uma posição eminente entre os povos mais adiantados. Rápido impulso adquiriu a agricultura, a exploração das minas, a indústria, o comércio ; e hoje não podemos estudar atentamente o movimento e a riqueza das suas grandes regiões industriais, Leipzig, Hamburgo, Elberfeld, Bremen, Créfeld, etc., sem nos sentirmos impressionados pela relação existente, no país, entre a propagação do ensino e o desenvolvimento da riqueza pública. Até estes últimos tempos confiara a Alemanha do Sul a direção do ensino a mãos inha-beis, ou afeitas a constrangê-lo, para o não deixarem

discrepar da trilha dos antigos erros ; e, em consequência, apesar da riqueza das suas minas, da excelência dos seus pastos, da fecundidade do seu solo, o estado geral dos negócios não é comparavel com o das províncias do norte. O exemplo da Suíça torna as deduções quasi palpaveis, por serem mais propínquos os termos da comparação. É obrigatória a instrução pública nos cantões de Basiléia, Zurich, Berne, Neufchatel, etc. ; as autoridades velam em que se observem estritamente as leis escolares ; os ministros dos cultos esforçam e estimulam os mestres ; os grandes conselhos interessam-se pelos progressos das escolas, e provocam melhoramentos. Nos cantões de Lucerna, Schwytz, Soleure, etc., as comissões de vigilância descansam na indiferença ; os grandes conselhos, corporações de lavradores dirigidos por influências pouco ilustradas, capacitam-se de que, permanecendo o que era no tempo deles, tocou à perfeição o estado escolar. Mas também quem viaje a Suíça, não para contemplar a formosura das paisagens, senão sim para devassar o íntimo das instituições e procurar conselho nos resultados, não carece discernir as raias territoriais, para perceber quando passa de um cantão onde corre descurado o ensino, para outro que cuidadosamente o cultiva. Concluamos, portanto, sem receio de claudicar, que a prosperidade de cada país anda paralelamente à instrução pública ; sobe, desce, ou estaciona com ela ; havendo sempre entre esses dois fatos uma conjunção incontestavel, que apresenta o caráter autêntico de causa a efeito." (1)

Tudo concorre, pois, para elevar ao mais alto grau de certeza humana a indução que no seu rela-

(1) J. M. BAUDOUIN : *Rapport sur l'état act. de l'enseign. spés. et de l'enseign. prim. en Belg., en Allem. et en Suisse.* Paris. Imprim. Nation., MDCCCLXV. Págs. 489, 491-2.

tório formulava, há anos, uma comissão oficial em França. "O que é seguro", dizia ela, "é que daqui em diante a mais poderosa nação há de ser, não a que senhoreie mais vasto território, nem ainda a que reúna mais numerosa população, mas a mais industrial, a mais habil, *a mais bem educada*, a mais capaz de utilizar todos os meios de ação que a ciência põe ao alcance do homem, para o ajudar a dominar a matéria." (1)

Abundam em sustentação deste conceito as autoridades mais decisivas. A Inglaterra ainda não produziu, neste século, entre os seus homens de estado, duas capacidades mais singularmente práticas, e que mais prática influência exercessem sobre o desenvolvimento das reformas políticas, econômicas, administrativas, do que Bright e Cobden. Pois bem : a opinião desses dois administradores, desses dois economistas, desses dois homens de governo, quanto à ação do ensino popular sobre o crescimento da produção e da riqueza, é peremptória, terminante.

"Não há dúvida nenhuma", sustentava, há quatorze anos, John Bright, "que desta vantagem dependerá, em grande parte, a força das nações: não me refiro à força nas batalhas, posto que *esta mesma avultará muito com ela*; aludo à que consiste no progresso da invenção e do trabalho fabril, *na criação da riqueza*, na consciência da própria dignidade e em tudo quanto realmente propende a tornar uma nação maior do que outra." (2) São ainda suas estas palavras : "Afirmo que, se, estabelecendo por todo o país, um sistema geral de instrução primária, comunicássemos ao povo a faculdade de ler e pensar, teríamos lançado o amplo e grande fundamento, do

(1) Apud GALLOWAY : *Educ.*, pág. 50.

(2) JOHN BRIGHT : *Addresses*, pág. 64.

qual decorreria quasi tudo o mais que nos é preciso." (1)

Cobden não é menos explicito. "Vivemos num tempo", dizia ele, há trinta e um anos (1 de dezembro de 1861), "em que a segurança, o comércio e o progresso das nações dependem, não tanto das lutas armadas, *como da emulação nas ciência e nas artes, cuja origem é a instrução.*" (2) E adiante, no mesmo discurso, precisando ainda mais o seu pensamento, acrescenta o orador: "Nunca nos acharemos seguros como nação fabril e mineradora, *enquanto invariavelmente se não erguer uma escola a par de cada fábrica e à boca de cada mina, em todo o reino.*" (3)

Nem se diga que acumulamos provas desnecessárias, para demonstrar uma tese que ninguém contesta, uma trivialidade antiga: a utilidade social da instrução. Sem dúvida, quando Leibnitz se propunha a mudar a face do mundo, se lhe entregassem a educação das gerações novas; quando um dos mais eminentes estadistas ingleses, lorde Brougham, dizia: "No futuro, o árbitro dos destinos do mundo há de ser o mestre escola"; quando Rivadávia, o grande patriôta argentino, afirmava: "Na escola está o segredo da prosperidade e engrandecimento dos povos nascentes" —, nenhum aventava concepções originais; pois, já quatro séculos antes do Cristo, Aristóteles escrevera: "Todos quantos teem meditado na arte de governar o gênero humano, acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da mocidade."

(1) *Ibid.*, pág. 63.

(2) RICHARD COBDEN: *Speeches on questions of Public Policy*. London, 1880. Pág. 609.

(3) *Ibid.*, pág. 615.

Não obstante, porem, a causa da instrução popular é uma dessas reivindicações cuja defesa não decresceu ainda, antes lucra constantemente, em atualidade. Várias razões, de mais a mais, nos impunham a demonstração, que acabamos de fazer.

Primeiramente, a introdução da ciência e da arte nos elementos do ensino universal, no programa da escola, veio imprimir um caráter absolutamente novo a essa antiga verdade, entrevista pela civilização grega, como por todas as civilizações adiantadas.

Depois, a necessidade, sentida por todos os amigos da cultura humana, de reafirmar continuamente esse princípio, o alto relevo em que ele sobressai a cada instante nos documentos oficiais, principalmente entre os países onde aliás mais prospera o ensino público, evidenciam a ação contínua de influências retardatárias, contra as quais importa reagir sem descanso, empenhadas em negar, por toda a parte, clara ou solapadamente, as vantagens deste progresso.

Em terceiro lugar, se é certo que não faltariam, entre nós, homens de estado capazes de subscrever, sem reservas explícitas, o asserto que coloca a instrução popular na altura da mais eminente das necessidades nacionais e da mais benéfica das reformas, raro será o que não tenha de sobreceleste, para o momento da aplicação, suas reservas mentais, e, na prática, não recue diante das consequências, rigorosamente lógicas, dessa premissa, isto é, dos sacrifícios inevitavelmente impostos ao Estado pela aclamação desta verdade suprema.

Ainda mais: a educação geral do povo, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior

de todas as forças produtoras. Ora, enunciada assim, a nossa afirmativa tem sido já, ainda entre os nossos legisladores, objeto de dúvidas, de restrições, de contestações parciais, a que importava responder. E não faltam entre nós opiniões, aliás entre homens esclarecidos a outros respeitos, ante as quais ainda não passará de uma amplificação retórica, praticamente indemonstravel, esta lição dos fatos, tão velha como a experiência humana, formulada, há pouco, em termos precisamente exatos, no extremo oriente, por um americano, a quem está confiada, na China, a direção de um instituto ensinante : “Se soubessem onde realmente reside o poder de um império, todos se empenhariam em desenvolver diretamente as forças intellectuais do povo, *como recurso mais fecundo, que é, do que a exploração dos tesouros recônditos da terra.*” (1)

Um dos mais eminentes filósofos do nosso tempo forneceu involuntariamente aos inimigos do ensino popular o argumento poderoso da sua autoridade, proporcionou mais um pretexto à resistência retrógrada dos governos e das classes dominantes, aventurando a asserção, tão audaz, quanto falsa, de que entre as instituições, cuja existência depende da permanência do homem tal qual atualmente é, e a educação, que constitue um dos instrumentos da transformação humana, há, e há de haver sempre, interesses opostos, inimizade incuravel. (2)

(1) W. A. P. MARTIN (presidente do colégio de Tungwen, em Pequim) : *L'éducation nouvelle en Chine*. Na *Revue Internationale de l'Enseign.*, n. 2, fev. de 1882, pág. 167.

(2) “Education, properly so called, is closely associated with change — is its pioneer — is the never-sleeping agent of revolution, is always fitting men for higher things, and unfitting them for things as they are. Therefore, between institutions whose very existence depends upon man continuing what he is, and true education, which is one of the instruments for making him something other than he is, *there must always be enmity*”. HERBERT SPENCER : *Social statics*. London, 1868. Pág. 373.

Esta generalização peca, obviamente, por uma confusão fundamental. O sábio sociólogo inglês reúne e identifica, sob a denominação, que aliás lhes é comum, de *instituições*, entidades de natureza substancialmente oposta. Há instituições e instituições. Umas, firmadas na pretensão da supernaturalidade de sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema do direito nacional. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e do sentimento individual, consequências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porem, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a legitimidade da sua existência e a estabilidade da sua situação na flexibilidade indefinida das suas formas e na ilimitada adaptabilidade do espírito de suas leis aos vários estados sucessivos do desenvolvimento mental, no seio das classes sobre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo tempo, emana o governo. O pensamento e o interesse desta espécie de governos é evitar a revolução, favorecendo a evolução, arredar as catástrofes, promovendo as reformas, acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais. Para essas instituições a educação popular não é perigo, nem ameaça, nem incômodo; é, ao contrário, uma condição de vida normal, de segurança, de desenvolvimento tranquilo.

É o que tinha em mente Cobden, o grande economista e o grande estadista da paz e da liberdade comercial, quando, envergonhando-se da ignorância do povo inglês, e propugnando a organização de um sistema nacional de escolas populares, clamava: "Eis o que carecemos *mais que tudo*; enquanto o

não tivermos, estaremos sob a iminência de um perigo ; e cumpre não perder tempo, — nem um dia, nem uma hora.” (1) É o que lord John Russell vendo sem dúvida, como o seu compatriota, na generalização da cultura intelectual do homem “uma força superior a outra qualquer influência” (2), asseverava no parlamento : “Tenho por convicção minha que só na instrução geral do povo se encontrará verdadeira segurança para o país.” (3). É o que uma conspícua notabilidade no mundo científico ponderava, num livro de profunda meditação : “A cultura e ilustração da inteligência determinam uma prodigiosa força de coesão ; tornam possível uma ampla unidade política, a manutenção de instituições rigorosas, a estabilidade do governo sob leis comuns (4). É o mesmo sentir de Augusto Comte, quando, queixando-se da indiferença das classes preponderantes acerca da educação popular, qualifica a influência moderadora e conservadora desse poderoso elemento de tranquilidade e harmonia nestas judiciosas palavras : “Não há nada mais apropriado para caracterizar profundamente a anarquia atual, do que a vergonhosa incúria, com que as classes superiores consideram habitualmente, hoje em dia, a ausência total de educação popular, lacuna cuja exagerada perduração ameaça, todavia, exercer sobre a sorte próxima delas uma reação tremenda.” (5)

(1) COBDEN : *Speeches on quest. of Publ. Policy*, pág. 596. (Discurso em Manch., jan. 22, 1851.)

(2) *Op. cit.*, 608. (Disc. em Manchester, dezemb. 1, 1851).

(3) *Selections from speeches of Earl Russel, 1817 to 1841, and from despatches, 1859 to 1865*. Vol. II. London, 1870. Pág. 87 (Disc. em 20 de jun. 1831).

(4) WILLIAM DWIGHT WHITNEY : *Language and the study of language*. London, 1870. Pág. 159.

(5) A. COMTE : *Cours de philosophie positive*. (Ed. de E. Littré). Tom. VI, pág. 459.

O quadro de esmagadora tristeza que levamos traçado no primeiro capítulo deste parecer, deve acordar na alma dos patriotas, de todos os homens de honra, de todos os amigos deste país, a energia das grandes resoluções, sopitada pelos nossos hábitos de hereditário deleixo. Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é "*conservador em matéria de ensino*" volve as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quasi todas no ensino superior, constitue uma perfeita humilhação nacional.

Mas essa reorganização vem-nos custar duros sacrifícios, sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o *deficit* se aninhou, e prolifica.

Esta objeção está respondida. Ela encerraria o país numa eterna petição de princípio, num círculo vicioso insuperavel. A extinção do *deficit* não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, A MAIS FECUNDA DE TODAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS.

É o que, há seis anos, pregava, em Portugal, a propósito de um vasto plano de reorganização do ensino, um dos mais vigorosos espíritos daquele país (1) : "Se para custear estes encargos, o país inteiro ficasse empenhado em cem mil contos, ainda assim esta será a mais vantajosa de todas as operações financeiras, em que se tenha arriscado o crédito público."

A todas as impugnações, portanto, estribadas no argumento da nossa estreiteza de recursos, da necessidade de economia, da grandeza dos sacrifícios exigidos, poderemos responder sempre tal qual Macaulay, em 1847, na câmara dos comuns, sustentando o crédito pedido pelo governo para o desenvolvimento das instituições escolares : "Se encararmos este assunto sob o ínfimo ponto de vista, se considerarmos o ente humano unicamente como um produtor de riqueza, a diferença entre uma população inteligente e uma população estúpida, avaliada em libras, *shillings* e *pence*, excede cem vezes a soma solicitada."

Qualquer que seja o sacrifício exigido, esta resposta é sempre irreplicável.

Na direção destas idéias caminham hoje todas as nações adiantadas. O mundo assiste a uma porfia sublime, em que a preocupação dos povos superiores dir-se-ia consistir em exhibirem a sua liberalidade para com o desenvolvimento do ensino, a medida da sua civilização e da sua dignidade.

A França vai respondendo com uma grandeza magnífica à tremenda lição da Alemanha. Só a construção da nova Sorbona, cujo edifício deve constituir um imenso retângulo sobre uma área de 20.000 metros superficiais está orçada em 22.200.000

(1) O SR. RAMALHO ORTIGÃO.

frs. (Rs. 8.880:000\$000), dispêndio enorme, repartido entre o Estado e a cidade de Paris, para o qual já o parlamento aprovou os créditos precisos (1). Dentre quatorze faculdades de ciências e letras, estabelecidas nas províncias, oito teem sido, ou está decretado que hão de ser reconstruídas, ou engrandecidas : as de Bordéus, Montpellier, Tolosa, Dijon, Caen, Lyon, Nancy e Grenoble (2). Os recursos totais das faculdades, que, em 1875, eram de 5.124.581 frs. avultam, no orçamento de 1882, na importância de 10.700.000 frs. (Rs. 4.280:000\$000); isto é, *decuplaram* em sete anos. Decretou-se a gratuidade do ensino superior, abrindo mão o Estado, assim, de uma renda de 1.200.000 frs. (3) Em trabalhos de vários gêneros, consagrados a essa esfera do ensino, andam já empenhados *mais de cincoenta milhões de francos* (4), isto é, *mais de vinte mil contos*, em moeda brasileira. Só com a renovação do edifício da faculdade de direito de Paris, para o qual já há créditos votados, a despesa prevista é de 2.451.736 frs. (5), ou cerca de mil contos de réis. Para avaliar a magnificência das novas construções, bastará indicar que a faculdade de medicina da capital abrange uma área de vinte e um mil metros quadrados (6) ; que o jardim botânico desse estabelecimento compreende 8.291 metros (7) ; que o espaço reservado aos laboratórios e anfiteatros triplicou (8);

(1) *Revue Internat. de l'Enseign.*, 1881. Vol. II, págs. 56, 59, 64, 67, 68, 196.

(2) *Ibid.*, pág. 57.

(3) *Ibid.*, pág. 58.

(4) *Op. cit.*, vol. I, pág. 443.

(5) *Revue Internat.*, 1882, n. 5 (maio), pág. 517.

(6) *Ibid.*, pág. 521.

(7) *Ibid.*, pág. 519.

(8) *Ibid.*,

que a faculdade de medicina de Lião se estende por uma superfície de vinte e cinco mil metros quadrados. (1) O projeto do orçamento do ensino público para 1882, apresentado pela comissão respectiva, e, com insignificantes alterações, convertido em lei, eleva as despesas nesse ramo de serviço a 68.785.901 *frs.* (Rs. 27.514:360\$400), total que representa, em relação ao do orçamento de 1881, um excesso de 5.047.675 *frs.*, ou mais de dois mil contos. Circunstância digna, entre nós, da mais particular atenção : o *senado aprovou esse orçamento, tal qual o elaborara a câmara dos deputados.* (2) Em Paris trata-se da edificação de dois novos liceus, para os quais só a aquisição dos terrenos importa em 3.699.644 *frs.* (3), ou perto de mil e quinhentos contos. Uma lei de 2 de agosto do ano passado aumenta *cento e vinte milhões de francos (quarenta e oito mil contos)* à dotação da caixa dos liceus, colégios e escolas primárias. (4) O orçamento municipal de Paris, por si só, em 1881, votava ao custeio ordinário do ensino 15.343.118 *frs.* ou cerca de seis mil e duzentos contos, verba que, no de 1877, era de 10.069.382 *frs.* ou pouco mais de quatro mil contos. (5) Quer dizer: em quatro anos uma diferença, para mais de 50%. Com a reconstrução da escola prática de medicina e a nova clínica de partos, em três anos (de 1877-79), despendeu esse município 2.370.007 *frs.* e 1.000.000 com o edifício da escola Arago. Ao todo, mais de mil e duzentos

(1) *Ibid.*, pág. 521.

(2) *Rev. Int.* (1881), vol. II, pág. 194.

(3) *Ibid.*, vol. I, pág. 209.

(4) *Ibid.*, vol. II, págs. 293-6.

(5) *Annuaire Statistique de la ville de Paris*, Année 1880. Paris, 1881. Págs. 330-1.

contos, num biênio, por parte de uma comuna, com três verbas especiais e extraordinárias. (1)

Há sessenta anos (1822) a soma consignada, ali, ao ensino superior como capital de primeiro estabelecimento era de 11.710 *frs.* reduzidos mais tarde a 8.500 *frs.* ou *dez contos de réis*. O professor de mineralogia, em 1823, possuía no seu gabinete apenas 30 espécies, quando o número delas, no estado então atual da ciência, elevava-se a mais de 250; e solicitava seis mil francos (2:400\$) para o completar. O lente de botânica pedia 300 *frs.* (*cento e vinte mil réis*) para a criação de um horto. Biot não tinha mais que 700 *frs.* (*duzentos e oitenta mil réis*) para os trabalhos do gabinete de física, durante um ano!

Nalguns anos, pois, em França, "a causa da instrução tem feito mais progressos *do que durante séculos inteiros*". (2) Longe, porém, de que esse desenvolvimento de forças gigantescas satisfaça, ali, os espíritos, ninguém o considera senão como simples ponto de partida. "Por mais consideráveis que sejam estes melhoramentos", dizia, em dezembro de 1881, o vice-reitor da Academia de Paris, "por mais satisfatórios que pareçam, mal correspondem às necessidades presentes." (3) É ainda o que lemos noutro documento oficial, o relatório de M. M. Engelhard, de Herédia e Cernesson, em nome da 3.^a, 4.^a e 5.^a comissões municipais, acerca da reconstrução da Sorbona: "As reformas estão em plena atividade; mas é apenas *um começo; cumpre ir muito mais longe.*" (4)

(1) *Ibid.*, págs. 332-3.

(2) JULIEN HAYEM: *Quelques réformes dans les écoles primaires*. Paris, 1882. Pág. 84.

(3) O. GRÉARD: *L'enseign. supér. à Paris en 1881. Mémoire présenté au Conseil Acad. de Paris*. Na *Rev. Internat.*, (maio) 1882, n. 5, pág. 528.

(4) *Rev. Internat.* (1881). Vol. II, pág. 58.

Há dois meses (em 2 de julho deste ano), o então ministro da instrução pública Jules Ferry, presidindo a distribuição de prêmios aos alunos da Associação Filotécnica, dizia : "Muitas escolas temos erigido neste país, há quatro anos. Vai por quatro anos que nos podemos utilizar desse instrumento admirável denominado a Caixa das Escolas ; e, mercê dos seus serviços, o ministério da instrução pública transformou-se verdadeiramente numa vasta fábrica de escolas. Este ministério institue, termo médio, *três escolas ou classes por dia*. Fazemos, pois, escolas com a rapidez com que o padeiro improvisa o pão. Nisso despendemos, *em três anos*, com a coadjuvação das comunas, que contraem empréstimos na Caixa das Escolas, UMA SOMA SUPERIOR A DUZENTOS MILHÕES. É muito, e a alguns pareceria que andamos talvez um tanto apressados de mais ; que se poderiam poupar um pouco mais as finanças francesas. Sim, é muito ; mas, permiti-me dizer-vos, AINDA NÃO PASSA DE UM COMEÇO. Sabeis o que será mister fazer, e a que despesa carecemos de dispor-nos, para dar a todos os municípios de França as escolas de que precisam ? Em princípios do corrente ano procedemos a esse inquérito ; e os prefeitos responderam-nos, à primeira vista, que, além desses duzentos milhões, necessitaríamos despende *mais 300 ou 350*. Mas, depois, retificou-se o trabalho, ante a lei do ensino obrigatório, a qual supõe haver na França, dentro em certo prazo, tantas escolas quantas acomodem todos os meninos de idade escolar. Efetuou-se com o mais acurado esmero esse novo trabalho, cujo resultado vou achar-me habilitado a transmitir ao parlamento. Para que, neste país, a lei do ensino obrigatório seja, não só uma forma poderosa e necessária, mas uma verdade prática e uma realidade tangível, minha convicção é

que a república francesa terá de despende, nos anos que veem, SEISCENTOS OU SETECENTOS MILHÕES." (1)

Oitenta mil contos despendidos, pois, em três anos, ou vinte e seis mil e quinhentos por ano só com a obra de multiplicação da escola popular, e, ainda em cima, a perspectiva de mais DUZENTOS E OITENTA MIL, unicamente nesta verba! E os estadistas franceses encaram a imensidade deste sacrifício como fato ordinário da administração, como a mais inevitável das exigências do país! Memoráveis palavras essas, que pairam como a mais bela coroa de luz sobre os doze anos de ordem republicana e o porvir das novas instituições.

Eis aí uma nação cujas esperanças certamente o futuro não desmentirá, e que pode tranquilamente desafiar os presságios sinistros da reação; porque lhe coube a fortuna de ser governada por estadistas capazes de compreender que a base de todas as reformas, a origem de toda a prosperidade e a condição de toda a grandeza num Estado é a cultura intensiva e extensiva do espírito popular mediante a mais sólida e completa organização do ensino. Bem longe está o governo, entre nós, de poder exprimir-se, como o francês nesta nobre declaração: "Os interesses do ensino, em todos os graus, não teem cessado de estar na primeira ordem entre os cuidados do país e na solicitude dos poderes públicos. Apesar das dificuldades financeiras, cuja origem é sabida, as assembléias deliberantes teem-se dado pressa em lhe aumentar os créditos no orçamento do Estado, colocando assim *entre os primeiros e mais urgentes deveres do governo da repú-*

(1) JULES FERRY : *Disc. à l'Assoc. Philot.* (Na *Revue Int. de l'enseign.*, 1882, n. 7, 15 jul., vol. II, pág. 103).

blica a reconstituição dos caracteres por meio de uma forte instrução nacional." (1)

São notórias as disposições populares, os preconceitos nacionais, que, na Inglaterra, se opuseram tenazmente à ingerência do Estado no ensino, à admissão deste entre os serviços custeados pelo orçamento geral. "A caridade particular era parca e miseravelmente ajudada por uma escassa esmola do Estado; e, como se devia esperar, justamente onde prevalecia a mais terrível pobreza, onde, portanto, mais rigorosa pesava a necessidade de auxiliar a educação, aí mais minguados eram os meios de suprir as precisões locais. Durante anos e anos a doutrina de que a educação popular não deve ser objeto da ação do governo arredou a política inglesa de toda e qualquer tentativa de remediar a ignorância. Predominava a suposição de que o ensino dirigido pelo Estado seria uma criação de índole anti-inglesa, capaz de ser útil entre alemães, americanos, e outros povos semelhantes, mas inadaptável de todo o ponto à independência viril das almas verdadeiramente britânicas." (2) O resultado, rememora esse autor, "foi que mais de dois terços das crianças, em todo o país, ficaram totalmente baldas de instrução." (3) Cobden dizia, e repetia, no ano de 1853, em Manchester e Barnsly: "De todos os povos existentes na face da terra, o povo inglês é o mais ignorante." (4) Bright clamava, ainda em 1868, de um *meeting*, em Birmingham, ao país: "A grande massa

(1) BARDoux (ministro da instr.): *Rapport au Prêsid. de la Rép. sur la statistique de l'enseignement secondaire en 1876*. No *Journal Officiel de la Républ. Française*, de 15 de set. 1878, pág. 9.212.

(2) JUSTIN MC. CARTHY M. P.: *A History of our own times*. Leipzig. 1880. Vol. V, pág. 38.

(3) *Ibid.*

(4) COBDEN: *Speeches*, págs. 609, 614.

dos nossos filhos está por educar.” (1) Uma representação da *União das Escolas* de Lancashire, em 1850, principiava assim : “Quasi metade dos habitantes desta grande nação não sabe ler, nem escrever ; da outra metade grande parte recebe apenas a mais miseravel instrução.”

Foi o de 1833 o primeiro ano em que o governo auxiliou o ensino com uma subvenção pecuniária. Esse auxílio, ridículo, ignominioso para aquele grande país, era apenas de 20.000 l. st., “*diminuta fração da renda de um dia*”, (2) e tal permaneceu até 1839. Daí em diante, eis o quadro ascendente do subsídio parlamentar consignado às escolas populares, na Inglaterra e país de Gales :

1847	100.000 l. st.
1850	180.000
1858	668.873
1862	774.743
1869	840.711
1870	914.721
1871	1.038.624
1872	1.268.350
1873	1.313.078
1874	1.424.878
1875	1.566.281
1876	1.881.728
1877	2.127.730
1878	2.463.283
1879	2.733.404
1881	2.683.958
1882	2.749.863 (3)

Destarte o orçamento do ensino elementar, na Inglaterra e país de Gales, em 1882, é o triplo do

(1) BRIGHT : *Addresses*, pág. 66.

(2) CARLYLE'S *Collected Works*, vol. X. Pág. 411.

(3) As cifras concernentes ao exercício de 1882-3, extraímo-las da exposição do orçamento do ensino, apresentada à câmara dos comuns, em 4 de abril deste ano, por M. Mundella, em nome do gabinete. *Times* (weekly edition), 7 de abril de 1882, pág. 7.

que era em 1870, quinze vezes o de 1850 e vinte e sete vezes o de 1847. Considerando de outro modo, — de 1840 a 1850 esse orçamento sextuplicou; de 1850 a 1871 cresceu acima do quántuplo; de 1871 a 1882 chegou quasi a triplicar. Cumpre notar que não abrangemos neste cômputo a Escóssia e a Irlanda; e, afim de avaliardes a diferença que acarretaria para mais a inclusão dessas duas regiões do Reino Unido, basta apontar-vos o orçamento de 1881, que se resume assim :

ENSINO PRIMÁRIO :

Inglaterra e Gales	2.683.958	1. st.
Escóssia	468.435	" "
Irlanda	729.868	" "
Repartição das ciências e artes	337.181	" "
Total	4.219.442	1. st. (1)

Com a instrução popular, na Grã-Bretanha e Irlanda, despendeu, pois, o Estado, no transacto exercício financeiro, a soma de quatro milhões duzentas e dezenove mil quatrocentas e quarenta e duas libras, ou *quarenta e dois mil e duzentos contos de réis*. Só com a instrução popular !

Faz, entretanto, apenas 42 anos que a miséria do subsídio parlamentar destinado à instrução pública arrebatara aos lábios de Brougham, inflamados pela ironia da indignação, esta zombaria pungentíssima : "Na mesma ocasião em que se concederam 30.000 libras para educar o povo, liberalizaram-se 70.000 para a construção das cavalariças da rainha !" (2)

(1) BLOCK: *Annuaire*, 1881, pág. 699.

(2) "In the same year in which 30.000 £ was granted for educating the people, 70.000 was voted for building stables for the Queen."

Releva ponderar, ainda, que esta adição não compreende todos os sacrifícios oficiais, mas unicamente os votados pelo parlamento; porque, se incluirmos no cálculo todo o dispêndio efetuado pelos *School Boards*, ou conselhos escolares, que operam debaixo da superintendência do governo, e cuja receita forma-se do subsídio parlamentar, de taxas locais, de empréstimos e mais algumas fontes accesorias, a despesa geral, só na *Inglaterra e Gales*, com a intrusão ministrada nas escolas submetidas às autoridades locais e gerais, no ano escolar terminado aos 31 de agosto de 1880, sobe a 3.651.071 libras, ou trinta e seis mil quinhentos e dez contos de réis. (1)

Nas colônias inglesas o progresso não é menos assinalado. A democracia, na Austrália, oferece um espetáculo *sem exemplo*: o da ignorância interessando-se pela educação, o de classes analfabetas promovendo ardentemente a multiplicação das escolas. Eis como nos dá notícia desse fato *Sir Charles Dilke*: "A educação, em Vitória, está extremamente generalizada entre a infância, e é dirigida com eficácia por corporações locais, posto que frequentemente os seus membros sejam destituídos de toda a instrução, de todo e qualquer conhecimento, a não ser a noção de que o ensino é um bem para seus filhos. M. Geary, inspetor de escolas, examinou uma, em certa localidade, onde nem um membro do conselho escolar sabia escrever. Mas esses patriarcas da imigração, a despeito de toda a sua ignorância, desempenham-se integralmente dos seus deveres para com a puerícia; e tudo leva a crer que as escolas medrem ali a mais e mais, até que se venha a tornar tão pronunciada a

(1) *Report of the committee of Council on Education (England and Wales)*. 1880-81. London, 1881. Pág. XXXIII.

sua influência a bem da liberdade na Vitória, quanto o foi sempre em Massachusetts". (1) Não se acredite, porem, que a democracia australiana deixasse o ensino público entregue indefinidamente aos azares da iniciativa particular e da espontaneidade local. A necessidade de certa centralização, exercida pelo estado, sente-se, e respeita-se ali, como por toda a parte.

Assim : em Vitória há um ministro da instrução pública (*Minister of Public Instruction*) ; na Austrália Meridional, um ministro da educação (*Minister controlling Education*) ; na Tasmânia, uma diretoria geral do ensino (*General Board of Education*) ; em Queensland, uma secretaria do ensino público (*Secretary for Public Instruction*) ; em Nova Gales Meridional, um conselho de instrução (*Council of Education*). E para deixar entrever a importância, que entre essas dependências inglesas tem o orçamento da educação popular, limitar-nos-emos, por nos parecer suficiente, a indigitar a última das que acabamos de nomear (New South Wales), onde os gastos oficiais com o ensino primário, em uma população de 503.981 habitantes, elevavam-se, já há quatro anos, a 410.725 libras, ou *mais de quatro mil contos de réis*. (2)

Na Índia o domínio inglês forceja por legitimar-se e radicar a sua estabilidade, imprimindo vigoroso impulso à instrução popular. Sob a administração da antiga Companhia das Índias Orientais nenhum sistema de instrução pública se estabeleceu ali. Data de 1854 o ato de Sir Charles Wood, que lançou as bases da educação popular naquela

(1) CHARLES WENTWORTH DILKE : *Greater Britain*. London, 1872. Pág. 327.

(2) *Report of the Commission, of Educ. for 1879*. Washington, 1881. Pág. CCVIII.

parte das possessões inglesas. A Companhia das Índias extinguiu-se, antes que tivesse tempo de executá-lo e a vasta organização que hoje educa a dois milhões de súbditos do grande império, é feitura do governo da rainha. "Nobre criação", diz uma das mais altas autoridades inglesas em matéria de administração, governo e finanças da Índia; "mas custa boa soma de dinheiro. Percorrendo as verbas do orçamento da despesa na Índia, a *única que vejo crescer firmemente de ano em ano*, é a que diz respeito à educação. Presentemente excede a avultada importância *anual de um milhão esterlino*, despendido pelo *tesouro imperial*, afora talvez o *dobro dessa quantia em contribuições escolares* e várias outras procedências locais." (1) Assim que três milhões esterlinos, ou *trinta mil contos* despende a Índia inglesa com a instrução de dois milhões de almas, concorrendo a administração britânica, de per si só, com *dez mil contos*.

A Alemanha não dormiu sobre os louros. Os seus estadistas, como os seus sábios, veem na instrução popular o gênio que reconstituiu a pátria, e a coroou com a vitória. A dotação orçamentária das suas universidades, a despesa com a instituição de novos cursos, com a ereção de novos laboratórios, com o engrandecimento do ensino superior avultam imponentemente, e crescem não obstante a má situação das finanças. Na Saxônia, a universidade de Leipzig absorveu, com a fundação dos laboratórios de *anatomia patológica*, anatomia, física, química e fisiologia, 1.850.000 *frs.* ou perto de oitocentos contos. Em Bonn e Greifswald os novos institutos (dois de anatomia, um de *anatomia patológica*, dois

(1) W. W. HUNTER: *England's Work in India*. 1881. Págs. 115-6.

de química, uma clínica de partos e um hospital acadêmico) custaram 3.105.000 frs. (1), ou *mais de mil e duzentos contos* em moeda nossa. Na universidade de Berlim só o instituto fisiológico e o instituto físico, apenas em dois exercícios financeiros (1876-7, 1877-8) receberam em dotação 626.550 marcos (2) ou, 313:274\$800, tendo custado 1.800.000 marcos (3), ou novecentos contos de réis. Na universidade de Estrasburgo, só a clínica cirúrgica, inaugurada em 1881, custou à Prússia 550.000 marcos (4), ou cerca de duzentos e oitenta contos. Deixando aqui à margem o orçamento especial das universidades, os créditos votados pelas comunas e vários outros mananciais de receita, cujo produto o ensino público absorve, — só o Estado prussiano, no orçamento de 1881-82, concorre para a educação geral, no reino, com a soma de 43.339.544 marcos, ou 21.669:772\$000. (5) O orçamento da instrução pública, na Alsácia Lorena, para 1881-82, foi de 5.959.350 marcos, ou 2.645:951\$200, em uma população de 1.571.971 habitantes. A Saxônia, com uma população de 2.760.586 indivíduos, dedicava às suas instituições de ensino, no exercício de 1878-79, 9.615:818\$000. (6)

“A Áustria”, diz um escritor, que a visitou há poucos anos, “não se deixa ficar atrás da Alemanha do Sul e do Norte, quanto a sacrifícios pecuniários prodigalizados em acondicionar convenientemente

(1) DR. LOUIS FIAUX: *L'enseignement de la médecine en Allemagne*. Paris, 1877. Pág. 235.

(2) *Revue Internat. de l'enseign.*, 1881, vol. I, pág. 499.

(3) FIAUX: *Op. cit.*, pág. 231.

(4) *Rev. Int.*, vol. I, 1881, pág. 220.

(5) *Ibid.*, vol. II, pág. 387.

(6) *Report of the Commission. of Educ. for the year 1879*, pág. CXCI.

centros de estudos científicos ; de tal arte que, aonde quer que volvamos os olhos alem-Reno, por toda a parte se nos depara a mesma febre geral de construções, um movimento em verdade universal. Todos esses países acatam a ciência como rainha ; querem que esta soberana dos tempos hodiernos habite palácios dignos dela e dos bens que derrama pelo mundo. São reflexões sugeridas pelo aspecto dos laboratórios, que observamos ; e podemos enunciá-las assim sem exagero nem ênfase". (1) Acaso, para se atrever a tais audácias, dispõe o orçamento austro-húngaro das ensanchas, cuja falta, entre nós, serve de objeção contra as reformas do ensino aos adeptos dessa falsa economia, cujo culto se quer apostolizar em nossa terra, — ídolo de olhos vendados e espada em punho, para cortar o útil como o imprestável, o indispensável como o supérfluo, o produtivo como o esteril, para não reagir contra os abusos, senão impedindo o progresso ? Corre porventura favorável a monção às finanças do Império ? Pelo contrário. Oiçamos de novo o mesmo autor, quando, ainda sob a emoção do grande espetáculo daqueles progressos, depois de descrever as magnificências do ensino na esplêndida universidade de Gratz (Estíria) e a sua nova faculdade médica, termina referindo-se aos acontecimentos financeiros da Áustria nestes últimos anos : "Não vão supor que esses recentes abalos tenham, por pouco que seja, embaraçado a execução de planos tão favoráveis às faculdades de medicina e às secções científicas das faculdades de filosofia. As construções prosseguem ; votam-se, como dantes, orçamentos enormes ; e daqui a cinco ou seis anos as universidades de Gratz e Viena serão material-

(1) LOUIS FIAUX : *L'enseign. de la médecine en Allem.*, pág. 191.

mente das mais notáveis entre todos os altos estabelecimentos, onde se ensina em língua alemã." (1) Os fatos, é sabido, confirmaram brilhantemente estas últimas palavras. Eis as somas em que importaram alguns dos novos institutos: 198.568 florins austríacos (cento e noventa e oito contos), o de anatomia patológica; 220.000 fls. (duzentos e vinte contos), o de química; 250.000 fls. (duzentos e cinquenta contos), o de anatomia e fisiologia; 300.000 fls. (trezentos contos), o de física; outro instituto de química, 750.000 fls. ou setecentos e cinquenta contos. (2) Ao todo, com apenas cinco institutos, numa universidade, 1.818.568 florins d'Áustria, isto é, *perto de dois mil contos de réis*. Em 1874 só ao serviço clínico, na universidade de Viena, se consagraram 200.000 florins (duzentos contos). (3) Em 1881 os créditos votados pela comissão de orçamento, na câmara dos deputados, para o ensino universitário, no ano financeiro corrente, subiam a 2.930.040 florins (4), ou quasi três mil contos.

A instrução *elementar*, na Hungria, cuja população é de 15.610.729 almas, absorveu, no ano de 1879-80, a soma de 9.559.810 florins austríacos, ou mais de nove mil e quinhentos contos, dos quais 1.707.897, ou mil e setecentos contos pertencentes ao orçamento geral. (5). A Boêmia, em 1871, gastava só com o ensino primário, 3.043.899 florins (três mil e quarenta e quatro contos), desembolso que, em 1879, *duplicava*, elevando-se, numa população de 5.557.134 habitantes, a 6.137.148 florins (6), ou seis mil cento e trinta e sete contos de réis.

(1) *Ibid.*, pág. 187.

(2) *Ibid.*, pág. 191.

(3) *Ibid.*, pág. 232.

(4) *Rev. Internat. de l'ens.*, 1881, vol. I, pág. 313.

(5) *Rev. Int.*, 1882, n. 5, pág. 455.

(6) BRAUN: *Rapport etc.*, pág. 234.

Na Bélgica as despesas *com o ensino elementar* (das quais o governo suporta um sexto, um a província, e quatro a comuna), despesas que, em 1872, eram de cerca de 13.000.000 *frs.* (1), cinco mil e duzentos contos, em 1879 orçaram por dez mil contos (2), em uma população de 5.416.931 h. (3). Em 1878 a parte do orçamento nacional reservada à instrução pública era de 12.337.000 *frs.*, ou perto de cinco mil contos. (4) Nesse mesmo ano um decreto legislativo de 4 de junho abria um crédito especial e extraordinário de seis milhões (dois mil e quatrocentos contos), para a edificação de casas escolares.

Na Holanda a despesa com a instrução pública, em 1876, já subia a 10.283.362 florins holandeses, ou 8.884:820\$800. (5)

A Suécia, com cerca de 4.400.000 habitantes a esse tempo (6), empregava no ensino primário a quantia de 7.662.158 coroas (7), ou 4.256:800\$000.

Não é possível terminar este esboço, sem termos os olhos por um instante na soberba república da América do Norte, a grande constelação da inteligência e da liberdade neste hemisfério.

(1) LAVELEYE : *L'instr. du peuple*, pág. 187.

(2) *Report of the commission. of Educ. for the year 1879*, pág. CLXXXVI.

(3) *Almanack de Gotha*, 1882, pág. 588.

(4) *Almanack de Gotha*, 1882, pág. 590.

(5) D. J. STEYN PARVÉ : *Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le Royaume des Pays Bas*. Leide, 1878. Pág. 196-202.

(6) Eram 4.297.972 em 1873 (*Almanack de Gotha*, 1875, pág. 838) e 4.531.863 em 1878 (*Alman. de Gotha*, 1880, pág. 965).

(7) BRAUN : *Rapport etc.*, pág. 273.

Antes da campanha entre federais e confederados o orçamento da instrução pública era o mais avultado, na mor parte dos Estados da Nova Inglaterra. Depois da guerra não se fizeram economias à custa do ensino popular. No Massachusetts, em 1864, esse orçamento *ascendia a 2,51 dólares por habitante*, o que, para um país de doze milhões de almas, como o nosso, corresponderia a *mais de trinta mil contos*. No Estado de New York o orçamento do ensino, para o exercício de 1882, eleva-se a 4.395.387 dólares, ou *perto de oito mil e novecentos contos*. New York, a capital — só por só — entre as angústias e calamidades da horrenda luta civil, apesar do imenso acréscimo de despesas trazido pela sustentação de quarenta regimentos de tropas armadas, de que até as famílias subsistiam à custa da cidade, — *New York, num ano apenas*, contribuiu, para as despesas escolares, com a enorme soma de três milhões de dólares (*seis mil contos de réis*). (1)

Só a Pensilvânia, de 1863 a 1879, a saber, em 17 anos, arrecadou, e despendeu com a instrução pública *mais de duzentos mil contos de réis*. (2) De 1850 a 1870, na União, ao passo que a população crescia apenas 70 por 100, as somas consignadas à instrução pública subiram 500 por 100; *sextuplicaram*. (3) De 1871 a 1876, eis as somas gerais

(1) N. REYNTIENS: *L'enseign. prim. et profess. en Angl. et en Irl.*, págs. 270-75.

(2) "In the matter of the management of school funds Pennsylvania has a proud record. Since 1863 more than \$100.000.000 have been raised and expended for the public education of youth." *Report of the commission. of Educ. for the year 1879*, Washington, 1879. Pág. XXV.

(3) BUISSON: *Rapport sur l'instr. prim. à l'expos. univ. de Philadelph.*, pág. 67.

da despesa com as escolas públicas unicamente, nas províncias federadas :

1871	61.179.220	dólares	
1872	70.035.925	"	
1873	77.780.016	"	
1874	74.169.217	"	
1875	80.950.333	"	(1)
1876	84.005.333	"	(2)

Note-se que essa é apenas a consignação do ensino popular ; que não contem a despesa das comunas, dos cantões, dos Estados, com a instrução secundária, a instrução agrícola, a instrução mercantil, a instrução industrial, a instrução superior de mulheres, as escolas preparatórias, os colégios e universidades, as faculdades de teologia, de direito, de medicina, de engenharia, de artes, a educação dos cegos, dos surdos-mudos, dos *feeble-minded*, os orfanatos, as escolas para a preparação de amas (3), as *reformatory schools*, as bibliotecas; que nessa adição não entram os benefícios da generosidade particular, tão admiráveis naquele país, onde em 1875, inclusive a renda da dotação Peabody, chegaram à

(1) BUISSON : *Ibid.*, mapa anexo à pág. 66. *Rapport of the commiss. of Ed.*, pág. XXVIII.

(2) *Rep. of the comm. of Ed. for the year 1879*, pág. XXVIII.

(3) *Training schools for nurses*. A idéia dessa instituição, que, entre nós, fará sorrir a muitos, tem captado a maior consideração pública nos Estado-Unidos, onde já se contam 18 estabelecimentos para essa aprendizagem, dos quais um em Washington, dois em Boston e três em New-York. Em poucos anos elles teem habilitado mais de seiscentas amas. No de Washington oito médicos de reputação lecionam anatomia, fisiologia, hygiene e várias applicações da medicina e cirurgia às necessidades dessa profissão. O ministério federal do interior não se dedignou de dizer, em 20 de dezembro de 1878, num documento official: "A direção e desenvolvimento destas instituições tem tido ampla parte na correspondência desta repartição." (*Department of the Interior, Bureau of Education*.) Ainda no relatório de 1879 essa repartição federal, animando a propagação dessa idéia, escreve: "Em várias cidades preeminentes se agita o pensamento de organizar escolas semelhantes, as quais hão de lograr, sem falta, os mesmos bons frutos invariavelmente obtidos até hoje." Ver *Circulars of Information of the Bureau of Education*, n. 1—1879 (Washington, 1879), págs. 3-21, e *Report of commission. of Educ. for the year 1879*, págs. CLVIII-CLX.

quantia de 11.947:030\$000 (1), e em 1879 atingiram a 14.489:620\$000. (2)

No entanto crescem incessantemente as exigências de dinheiro, as reclamações de reformas, o sentimento da necessidade de coesão, de harmonia, de concentração administrativa, de interferência dos estados e do Estado. Aí, nesse país mesmo, onde a iniciativa individual e a energia local podem tudo, se averigua a insuficiência dessas duas forças para satisfazer as aspirações públicas em matéria de ensino, e cresce dia a dia o número de votos em atestação desta verdade, inevitável no estado social dos nossos tempos, proclamada, há anos, pela comissão de terras públicas no congresso americano: "*Fato singularmente assinalado, na história da nossa espécie, é o de que em parte nenhuma a educação comum conseguiu jamais realizar progressos consideráveis entre o povo, sem o auxílio e a proteção eficaz do governo.*" (3)

Nunca se obterá, porem, essa eficácia, enquanto o governo não compreenda que, se, na frase de um espírito eminentemente político, "não há nada tão grande quanto a instrução do povo" (4), razão é que na proporção estrita dessa grandeza esteja para com ela a generosidade do Estado. Esboçando o desenvolvimento do ensino nas ilhas de Sandwich, onde essa tendência civilizadora se deve à influência dos Estados-Unidos, diz um conhecido historiôgrafo da instrução popular: "*Não há exemplo, nos anais parlamentares havainos, de que as câmaras jamais re-*

(1) BUISSON: *Rapport etc.*, pág. 67.

(2) *Rep. of the commiss. of Ed.*, pág. CLXXXI.

(3) "It is a singular fact in the history of our species that nowhere has common education made any considerable progress among the people without the efficient aid and protection of the government." *Circul. of Inform. of the Bur. of Ed.*, pág. 136.

(4) DUPONT WHITE: *Du progrès politique*. 1868.

cusassem, ou sequer reduzissem, o orçamento pedido pelo governo para a instrução pública." (1) Eis um povo, cujos representantes avaliam um pouco mais sabiamente do que de ordinário sucede noutros países os interesses dos seus constituintes. "Representantes", dizia uma vez, nas câmaras, um indígena, rico proprietário da ilha, "alguns dentre vós parecem hesitar em votar o aumento proposto para a instrução pública. Enquanto a mim, não vacilo; vota-lo-ia, ainda quando fosse o duplo; e digo-vos: votai-o unanimemente. Antes assalariar o mestre-escola do que o oficial de polícia; este protege a minha fazenda; o outro ensina a respeitá-la. Previnamos o mal: é melhor do que ter de reprimi-lo. Cada dolar que desembolsamos pela instrução, é um prêmio de seguro que pagamos para o tempo vindouro. Não lastimemos este desembolso mais do que o despendido em acautelar contra o incêndio as nossas casas. Somai o que, há poucos anos, nos custavam a polícia e as despesas de justiça, e o quanto hoje nos custam. Despenderemos menos com este serviço, se com aquele gastarmos mais. Quando um se eleva, desce o outro. Creio que esta consideração nos deve decidir". De feito, a aprovação do crédito efetuou-se por unanimidade. (2) Ora, aí está um exemplo de civilização dado vantajosissimamente pelos indígenas daquele arquipélago, onde a civilização é tão verde, a mais de um parlamento civilizado.

Ali o orçamento geral das despesas [com a instrução] constitui 20%, isto é, há muitos anos, uma quinta parte das despesas totais. O Estado, no Brasil, porem, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral (3), enquanto as despesas militares

(1) LAVELEYE: *L'inst. du peup.*, pág. 475.

(2) *Ibid.*

(3) Despesa no exercício de 1881-82:

Soma total 114.280:623\$000

nos devoram 20,86% da despesa total. (1). Com este contraste não nos passa pela mente insinuar contra a legitimidade dos gastos exigidos pela defesa do país, mas sim, porque as bases dessa defesa sejam a inteligência e o carater da nação, que dependem essencialmente de uma forte educação popular, indicar à reprovação do país o erro das nossas tradições políticas, que, contraditoriamente, engrossam os exércitos e o material de guerra, ao mesmo tempo que, empobrecendo o ensino, enfraquecem o elemento moral, que é a condição decisiva da segurança, como da fortuna, do Estado.

Eis nalguns outros países a proporção em que está para com as despesas gerais o orçamento ordinário do ensino (sem contar o largo orçamento extraordinário, que, em quase todos eles, beneficia este serviço) :

	Anos	Proporção por 100
Rússia	1879	2,03
Japão	1879—80	2,04

Despesa com a instrução pública:

Instrução primária e secundária no município da corte	962:367\$000
Escola politécnica	302:989\$500
Faculdades de medicina	381:450\$000
Faculdades de direito	252:650\$000
Escola de minas	73:800\$000
Liceu de artes e officios	45:000\$000
Asilo dos meninos desvalidos	60:672\$500
Instituto dos meninos cegos	60:493\$000
" dos surdos-mudos	55:370\$900
" comercial	8:200\$000
" histórico	7:000\$000
Educandos no Pará	2:000\$000
Imperial academia de medicina	2:000\$000
Biblioteca pública	68:800\$000

2.282:792\$900

(1) Despesa do ministério da guerra . . .	13.627:378\$294
" " " marinha . . .	10.216:539\$726

23.843:918\$020

Áustria	1879	2,20	
Portugal	1879—80	2,77	
França	1881	3,03	
Inglaterra	1881	3,30	
República Argentina	1877—78	4,33	
Guatemala	1877	4,69	
Bélgica	1879	5,23	
Chile	1876	5,38	
Luxemburgo	1879	6,10	
Prússia	1879—80	6,35	
Haway	1876—78	6,45	
Grão Ducado de Baden	1879	7,72	
Província de Buenos Aires	1877	7,43	
Alsácia Lorena	1879—80	10,90	(1)

Qualquer que seja, portanto, o modo de estabelecer a confrontação, a nossa inferioridade ressalta sempre, inevitável, evidente, escandalosa. No que acabamos de fazer, fica o Brasil abaixo até da autocracia moscovita e da monarquia japonesa. Sirva esta verdade, não para agravar o nosso marasmo, esmorecendo-nos, mas para inspirar à representação nacional a energia de uma reanimação salvadora, e levá-la a inaugurar uma era de sacrifícios financeiros em benefício do ensino científico e da educação popular, convencendo-se da realidade daquele axioma, formulado, há muitos anos, por um brasileiro de saudosa memória : *"Não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro."* (2)

(1) Calculamos estas proporções sobre a estatística financeira resumida em Block, *Annuaire* de 1881, págs. 658, 659, 531, 532, 678, 679, 7, 11, 592, 696, 640, 641, 546, 558, 663, 687, 688, 741, 541, 528.

(2) TAVARES BASTOS : *A Província*. Rio, 1870. Pág. 238.

Os interesses do passado teem contra as idéias fundamentais de um plano liberal de reorganização deste serviço objeções conhecidas. O que, porem, não era de imaginar, é que se viessem impugnar em nome do progresso intelectual melhoramentos com que, em toda a parte, as nações mais esclarecidas lidam por animá-lo. Disse-se, a propósito das novas cadeiras, com que se acaba de avigorar e fecundar a instrução médica : — Abusais das prerrogativas do Estado ; empregais indevidamente o dinheiro dos contribuintes, introduzindo nos cursos oficiais o ensino de matérias, sobre cuja proficuidade disputam ainda os competentes. O Estado não ensina senão *a ciência feita* ; não tem o direito de inovar, no programa das suas instituições docentes, estudos, especialidades, aplicações, a respeito de cuja utilidade não seja *unânime* a opinião dos profissionais.

Contra tão desorientado paradoxo não nos demoráramos em malbaratar uma palavra, se, numa das duas casas do parlamento, em defesa do *statu quo*, e para maior glória da reação obscurantista, não se tivesse indigitado essa invenção da sofística e do espírito de sistema como a voz da *ciência* (!) erguida contra a reforma.

A reação abraçada com a ciência : espetáculo inaudito, que estava reservado a este país oferecer ao mundo !

Unanimidade entre os profissionais ! Mas há, neste mundo, houve jamais governo algum que subordinasse as reformas do ensino a essa condição monstruosa e irrealizavel ? A anatomia patológica (exemplificando) foi admitida pelo governo francês em Nancy, em París, em Montpellier ; pela Alemanha e pela Áustria, em Tübingen e Giessen (1867), em Rostock e Heidelberg (1866), em Dorpat e Zurich (1865), em Marburg e Erlangen (1862), em

Bonn (1857), em Kiel (1851), em Basiléia e Munich (1850), em Wurtzburg (1842), em Goettingue e Leipzig (1849), em Berlim e Greifswald (1856) em Praga e Viena (1839); pela Holanda, em Leide, em Utrecht e em Groningue; pela Bélgica, em Liège e Gand; pela Itália, nas faculdades médicas de Roma, Bolonha, Pádua, Parma, Módena, Nápoles. A oftalmiatria foi recebida como objeto de cadeiras e clínicas especiais, entre outras, nas faculdades de Viena (1819), Praga, Leipzig (1820), Berne (1834), Wurtsburg (1840), Goettingue (1847), Zurich (1862), Graz (1863), Halle (1864), Heidelberg e Berlim (1865), Kiel, Rostock e Bonn (1867), Friburgo e Greifswald (1868), Innsbruck (1869), Marburgo e Dorpart (1871), Estrasburgo e Basiléia (1872), Erlangen (1873); nas escolas de medicina italianas desde a lei de 1859, confirmada, neste ponto, pela de 1862, 1866 e reg. de 1875, nas universidades belgas. Como capítulo ordinário do programa, nos cursos oficiais de medicina, a clínica das moléstias mentais (psiquiátrica) é de instituição comparativamente próxima aos nossos dias: em Zurich, data de 1862; em Berlim, de 1865; em Goettingue, de 1867; em Viena, de 1872; em Basiléia, de 1873; em Leipzig, de 1874. É igualmente no decurso desse lapso de tempo que a medicina mental foi acolhida, como especialidade independente, nas universidades neerlandesas e nos programas franceses, onde a sua introdução é, em Montpellier, de 1871, e de 1877 em Paris. Na mor parte das faculdades alemãs a existência distinta do curso de obstetrícia é posterior a 1820, começando o de Dorpart em 1820, o de Friburgo em 1829, o de Giessen em 1833, o de Rostock em 1848, em 1868 o de Basiléia, o de Montpellier em 1824, o de Nancy em 1872. Hoje, em Viena, essa matéria dispõe de duas cadeiras, das

quais a segunda tem apenas dez anos de existência. Duas são também, desde 1870, as cadeiras oficiais de moléstias dermo-sifilíticas na capital da Áustria, onde ainda em 1847, havia apenas as lições do professor Hebra a respeito dessa especialidade, que, em Montpellier não se professava em 1860, e em Paris, desde 1877, ocupa três cursos. (1) Mas todos esses melhoramentos seriam impossíveis, se o Estado houvesse de aguardar o assentimento *universal* dos profissionais em relação à conveniência dessas inovações; e, se esta cláusula constituísse efetivamente lei, como presumem os adversários da reforma, ilegítimos seriam, em todos esses países, os atos de criação do ensino dessas especialidades. *Nenhum governo*, porem, se deteve *nunca* diante de embaraço tal, nem sequer deu mostras de lhe perceber a existência. Aos olhos de todos, pelo contrário, sempre se teve por incontrovertível a competência do Estado para pesar o *pró* e o *contra*, entre as opiniões divergentes dos profissionais, decidindo, não pela *fé* na unanimidade material dos opinantes, mas pela superioridade racional da argumentação de uns contra os outros.

É assim que a Alemanha não hesitou em criar, na universidade de Leipzig, entre os serviços da faculdade de medicina, um instituto de *fotografia*; é assim que a *estatística* forma um ramo de ensino nas faculdades de direito holandesas; é assim que, ainda recentemente, o ministro da instrução pública em França, solicitado pela *comissão de orçamento*, numa

(1) FIAUX: *L'enseign. de la méd. en Allem.*, págs. 62, 63, 64, 65, 66, 67, 167, 233; STEYN PARVÉ: *Org. de l'instr. dans le roy. des Pays Bas.*, págs. 189, 190; *Statist. de l'ens. supérieur*. Paris MDCCCLXXXVIII. Págs. LXXXVIII, 289, 299; *Rev. Int. de l'ens.* (1881), vol. II, pág. 84; *Société pour l'ét. des quest. d'ens. supér.*, 1879, págs. 126-7; *Situation de l'enseign. supér. donné aux frais de l'Etat. Rapport, trien. par M. Delcour, ministr. de l'Inst.*, págs. 56-7, 66-7.

das câmaras, a apoiar a criação de uma cadeira de moléstias nervosas, em vez de submeter à *unanimidade dos profissionais* a anuência do governo, pôs apenas em contribuição o juízo da faculdade de Paris. Mas nem na França, nem na Suíça, nem na Itália, nem na Holanda, nem na Bélgica, nem na Áustria, nem na Alemanha o Estado conhece os seus deveres e os limites da sua autoridade em matéria de ensino! Do Brasil é que devia partir para todos eles, *em nome da ciência*, a lição e o exemplo!

Mas existe, ao menos, ou será possível nas circunstâncias atuais da evolução humana, essa preconizada unanimidade? Onde? A respeito de que assuntos? Em que esfera do ensino?

No ensino superior? Mas, evidentemente, decididamente não. Houve ultimamente quem, numa comissão de orçamento, impugnando a criação das cadeiras propostas, dissesse: "*Tudo é física e química*". Suponhamos que sim: A física e a química serão tudo. Mas então parece indisputável ao menos à física e à química o direito a cadeiras distintas nas escolas de medicina. Dir-se-ia inevitável a consequência. Pois bem: nem a física nem a química resistem à prova de unanimidade: nas quatro faculdades de medicina oficiais da Holanda *nem a química nem a física se professam*. (1) Ninguém contesta, entre nós, um lugar *de direito estrito*, nas faculdades de medicina, à história natural, à matéria médica, à medicina legal, à higiene. Pois bem: nas faculdades da Alemanha do Norte, a ausência de cadeiras especiais desses assuntos "*é quasi geral*." (2) Falta-lhes, portanto, *a universalidade* das adesões. Logo, em presença da regra estabelecida

(1) D. J. STEYN PARVÉ: *Op. cit.*, pág. 190.

(2) FIAUX: *Op. cit.* 218-9.

pelos doutores da nova ciência, a reforma, não só há de abster-se da criação das cadeiras planejadas no projeto, como, até, deve cortar nas já existentes, nas antigas. Eliminemos do curso a higiene, a matéria médica, a medicina legal, a botânica, a física, a química; risquemos, pela mesma razão, do ensino jurídico a economia política, que não se ensina na faculdade de Aix; o direito das gentes, que não se estuda nem em Aix, nem em Caen, Dijon, Grenoble, Poitiers, Rennes; o direito constitucional, que não se cursa em nenhuma dessas faculdades, nem nas de Douai, Lião, Nancy e Toulouse. Em homenagem à condição *científica da unanimidade entre os profissionais* todas essas especialidades estão condenadas, todas urge que se proscrevam no nosso ensino superior. Mãos à obra, para o bem e grandeza da ciência!

Aplicado ao ensino secundário, não é menos infeliz, menos quimérico, menos absurdo o critério do assentimento *unânime* dos competentes. Deve a instrução, nessa esfera, ser clássica? Não; que aí vos veem com embargos os amigos exclusivistas da educação científica. Convirá, pois, que seja absolutamente, ou especialmente, dominada pelas ciências de verificação positiva? Não, que vo-lo impugnam os entusiastas intransigentes do saber literário. Será então simultânea e harmonicamente positiva e literária? Também não; porque de um e outro lado, em um e outro campo, encontrareis hostilidades inflexíveis. Insistirá particularmente nas línguas vivas, ou nas línguas mortas? Excluirá estas ou aquelas? Será integral e universal, estabelecendo no país inteiro a base geral de uma educação comum, acessível a todos? Ou constituirá simplesmente um tirocínio preparatório para o ingresso nas universidades? Qualquer que for a solução, infalivelmente se vos depa-

rará sempre, entre os profissionais, um número considerável de reprovações veementes e irredutíveis.

Onde se refugiará então essa *unanimidade*, que a descobramos uma vez ?

No ensino primário ? Aquí ao menos pareceria fácil depará-la. Que a instrução elementar comece pela leitura, pela escrita, pelas noções gramaticais do idioma vernáculo admite-o, dir-se-ia que unanimemente, o conceito e a praxe corrente de todas as escolas entre nós. Pois ainda aquí se rompeu a uniformidade dos antigos programas, das opiniões abalizadas entre os pedagogistas, entre os que cultivam a ciência da educação. Hoje as autoridades de melhor nota acreditam que a pena e o livro não devem ser postos nas mãos de crianças, senão em anos mais adeantados da puerícia, depois de adquirido, pelos sentidos, pelo comércio direto do espírito com as coisas, um precioso começo de instrução. Sábios há, que desconhecem a necessidade da gramática na educação comum. Outros, que a espaçam para a escola do segundo e terceiro grau. Muitos querem que o desenho preceda a escrita, a que, até há pouco se acreditava impossível contestar a precedência. Vários, enfim, opinam que a escrita preceda a leitura, ou que não se aprenda a leitura senão pela escrita. Nem a respeito do *a b c* pode-nos valer, pois, a sábia *unanimidade* profissional, que esta reforma comete o erro de desconhecer !

Digna de piedade seria realmente a condição do reformador da instrução pública, que fizesse depender a sua obra do descobrimento dessa espécie de pedra filosofal. De tal *reforma* o primeiro capítulo havia de ser a decretação da imobilidade em matérias de ensino oficial ; o segundo, a revogação de todos os melhoramentos ultimamente adquiridos, a restau-

ração, enfim, do saudoso *statu quo*, pelo qual faz votos o nobre sr. senador Junqueira.

Contra a ênfase dessa espécie de censura, que, a proceder, invalidaria de todo o nosso projeto de reforma, desde o ensino superior até à instrução rudimentar, resta-nos, por último, a satisfação de podermos apelar *um pouco* para a ciência também. Por toda a parte, em todos os países, ela exige a multiplicação dos laboratórios, dos institutos experimentais, dos anfiteatros, das clínicas, dos cursos de especialidades, recorrendo sempre ao Estado, e profligando sempre o governo, onde quer que ele dificulte meios à realização dessas aspirações. A esse respeito a opinião é hoje a mesma na Áustria e na Itália, na Bélgica e na Holanda, na França e na Alemanha, em Buenos-Aires e S. Petersburgo, no Japão e no Chile. Nem é só a intuição vulgar, o sentimento comum e a experiência das grandes instituições, oficiais, ou não oficiais, de ensino, o que a apoia. A filosofia não rompeu com o bom senso. A Revista de Filosofia Positiva, em França, advoga, acoroçoa, aplaude quantas inovações oficiais se façam, ou possam fazer, neste sentido. Aos melhoramentos dessa categoria vemos associados nomes, cuja reputação se estabeleceu na propaganda em favor da ciência da realidade: os Wyruboffs (1), os George Pouchets (2), os Charles Robin (3), os Jules Ferry, os Paul Berts. (4) E não seremos temerários, se, por

(1) *L'enseignement libre* (La Philos. Posit. 1868, tom. II, pág. 442). *Quelques mots à propos d'un discours de M. Mill sur l'instr. moderne.* (Ib., 1867, t. I, pág. 413).

(2) *L'ens. supér. des scienc. à Paris* (La Phil. Pos., 1872, tom. IV, pág. 25). E' hoje o professor de anatomia comparada no Museu de História Natural, em Paris.

(3) *L'instruction et l'éducation.* Paris, 1877.

(4) *Projet de loi sur l'organisation de l'enseign. supérieur.* Paris, 1872. *Discours sur la création de nouvelles Facultés de Médecine.* (No vol. *Discours Parlementaires*, Paris, 1882. Pág. 40).

derradeiro argumento, nos abrigarmos à sombra do patrocínio de um nome venerável na ciência : o de Augusto Comte.

A. Comte, de fato, ministra-nos, na sua vida, o mais frisante dos exemplos contra o novo *dogma*, que recusa ao Estado o direito de instituir o ensino de matérias a respeito de cuja necessidade, ou utilidade, não seja conteste a opinião dos profissionais. Em 1832, realmente, o preclaro filósofo iniciou perante o governo francês uma série de animados e persistentes esforços para a fundação de uma importante cadeira, que, segundo o seu pensamento, devia ser preenchida por ele. Com esse propósito dirigiu-se pessoalmente a Guizot, ministro da instrução pública. Nesse intuito lhe endereçou uma nota arrazoada, em 29 de outubro daquele ano. Para o mesmo fim lhe escreveu, ainda, uma extensa carta demonstrativa, aos 30 de março de 1833. Desatendido pelo governo, deu a lume, no *National* de 8 de outubro de 1833, um artigo irritado e violento. Treze anos depois (2 de setembro de 1846) reiterou a sua tentativa perante o ministério de Salvandy. Enfim, malogrados todos esses esforços, um discípulo seu, E. Littré, associou a sua pena, depois da revolução de 1848, à defesa dessa perseverante e calorosa aspiração do chefe da sua escola. Que nova cadeira era essa, apaixonadamente reclamada pela filosofia positiva? Alguma sobre cuja instituição estivessem unanimemente acordes os profissionais? Em que argumentos esteava ele essa proposta, essa exigência, essa quase intimação, dirigida aos agentes do Estado? Na *unanimidade dos competentes*? Absolutamente não. Foi raciocinando, expondo as suas idéias a respeito do homem, da sociedade, da civilização, da religião, da filosofia, da história", atesta

Guizot (1), que A. Comte procurou convencer o ministro.

A cadeira cujo estabelecimento exigia, era a de *história das ciências físicas e matemáticas*. E tão longe estava essa criação de ter em seu apoio o assenso *universal* dos competentes, que Comte apresenta, e defende o seu projeto como concepção *unicamente sua*, acentua a ausência, em toda a Europa, do ensino dessa especialidade (2), declara-se em todo o mundo o único homem capaz de professá-lo (3), e entra em considerações acerca da maneira de prover à remuneração do professor, extinguindo, no colégio de França, a cadeira de economia política, ou solicitando às câmaras verba especial no orçamento para essa despesa. (4) Que é feito, pois, da cláusula da *unanimidade entre os profissionais*? Diante desse canon, Guizot é quem teria razão contra Augusto Comte, e os preceitos da ciência positiva teriam recebido das mãos do fundador da escola a transgressão mais solene.

Cheguemos, portanto, à conclusão razoável, a que custa ao senso comum conceber como se opugne em nome da filosofia : — a vantagem, ou a urgência

(1) *Mémoires*. Tom. III, pág. 125.

(2) "Il n'y a pas en France, ni même en Europe un seul cours pour expliquer la formation et le progrès de nos connaissances, soit quant à l'ensemble de la philosophie naturelle, soit quant à aucune science en particulier. Un fait aussi sensible est propre à caractériser l'esprit de notre système d'instruction publique, et peut donner une juste mesure de la véritable portée des *hommes d'Etat* auxquels un tel contraste est actuellement signalé, sans qu'ils y fassent aucune attention, quand ils peuvent y remédier avec tant de facilité!" A. COMTE, *art. no Nation.*, em 8 de outubro, 1833. Ver E. LITTRÉ : *Auguste Comte et la Philosophie Positive* Paris, 1877. Pág. 197-220.

(3) "... une chaire de science directement consacrée à l'histoire des sciences positives, que seul encore je pourrais remplir de nos jours..." A. COMTE : *Cours de Philosophie Positive*. (Ediç. Littré). vol. VI, pág. 19.

(4) A. COMTE : Carta de 30 de março de 1833. (LITTRÉ : *A. Comte et la Phil. Posit.*, pág. 207).

das inovações em matéria de ensino, a necessidade, ou a conveniência do alargamento dos programas de instrução oficial, é, como todos os negócios humanos, susceptível de exame crítico, de demonstração *racional*, pela apreciação dos fatos, das coisas, das idéias, não pela contagem bruta dos votos, pela averiguação material da sua unanimidade. Foi raciocinando, e *opondo-se à unanimidade, que lhe era contrária*, foi esforçando-se por atuar, *mediante uma dedução filosófica*, no ânimo dos estadistas franceses, e reagindo, com tenacidade e indignação, *contra a universalidade* das opiniões correntes, dos votos profissionais, *oposta ao alvitre inovador*, que A. Comte lutou descerrar ao método positivo, à sua filosofia, as portas *do ensino oficial*, conquistar-lhe um lugar eminente no quadro da *instrução retribuida pelo Estado*.

O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a ciência e várias profissões, que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a interferência do Estado será capaz de oferecer.

Dizer que o Estado ensina a *ciência feita*, é reunir numa só proposição dois graves erros. Em primeiro lugar, o Estado não ensina; e a idéia do Estado ensinante, desde que não se reduzir a uma simples imagem, corresponde a tendências que a liberdade condena. Cifra-se a missão do Estado em proporcionar à ciência uma situação especialmente favorável para ser estudada e comunicada; em

velar pela elevação do nível da competência entre o pessoal incumbido do ensino, e assegurar inteligentemente o rigor mais eficaz, nas provas de verificação da capacidade profissional. Dadas estas condições, estabelecida essa vigilância quanto à superioridade científica do professorado e à moralidade na distribuição dos títulos de habilitação, o ensino na plenitude da sua vida e da sua liberdade pertence a essas corporações, que o Estado remunera, nomeia, anima, sustenta, mas não dirige. Portanto, o Estado não ensina : cria, e mantém o ensino. Mas que ensino ? O da *ciência feita*, disse alguém nos recentes debates parlamentares. Ciência feita ! Qual é, neste mundo, a que se pode vangloriar de tais foros ? Não o sabemos nós.

O que é certo, é que o quadro das instituições docentes mantidas pelo orçamento nacional deve abranger a ciência, só a ciência, *mas a ciência toda*, nas suas partes já elaboradas e nas em elaboração ainda. Percorrei todo o programa dos nossos cursos de ciências jurídicas e sociais : sereis capazes de apontar-nos alguma, dentre as professadas nesses estabelecimentos, a que se possa chamar *feita* ? Considerai uma a uma as cadeiras de existência *incontestada e incontestavel*, nas escolas de medicina : onde nos descobrireis o meio de dar com a ciência *feita* ? Será uma ciência *feita* a química ? a física ? a fisiologia ? a patologia ? Não ! E, no entanto, não é possível imaginar um médico, sem o mais completo conhecimento de todas elas. Eis o absurdo a que essa cláusula nos levaria. A ciência inteira, em todo o seu domínio, entra naturalmente, e necessariamente deve entrar, no círculo do ensino oficial ; mas unicamente a verdadeira ciência, a ciência digna de tal nome, — isto é, a ciência dos fatos demonstráveis, sua averiguação, classificação e explicação ; a ciência dos

fenômenos observáveis do universo, considerados já nas formas e relações abstratas sob que eles se nos oferecem, já na sua natureza intrínseca e elementos concretos ; — não a pretendida ciência do incognoscível, do inverificável, a metafísica sob os seus diversos aspectos ; em suma — a ciência do real, sem mescla de ideologia, de sobrenatural, de abstrações arbitrárias. Para esse ensino, para a fundação de um verdadeiro sistema nacional de instrução pública, que de tal qualificação seja digno, estendendo-se, como vasta gradação de raios luminosos, desde a vida popular até à universidade (1), cumpre não poupar abnegação, generosidade, heroísmo.

“A arte de fazer a propósito um sacrifício deve-se contemplar entre os meios de enriquecer.” (2) E não há sacrifícios, a que tão de molde assente esta máxima, como os que tenderem à educação do país.

Sagradas são a esse respeito as obrigações do governo. “É dever do Estado” (servindo-nos das palavras de um eminente sábio) “velar pelos interesses da maioria, quanto às recíprocas relações individuais, e especialmente pelos da nação em presença de todas as outras. Cumpre que ele se desempenhe desse dever, não só no concernente aos interesses materiais, senão também, e principalmente, no que diz respeito aos interesses intelectuais e morais, — não sob um vão pretexto de glória nacional, mas porque uma das condições de existência de cada Estado é não se deixar descer abaixo dos outros Estados, sob qualquer desses aspectos. Possuindo melhor do que os particulares os meios precisos para ser mais exatamente esclarecido que estes no tocante

(1) “No system of public education is worthy the name, unless it creates a great educational ladder with one end in the gutter and the other in the university”. HUXLEY.

(2) JULES SIMON: *L'école*, pág. 7.

a essas questões os governos são responsáveis ante o país por toda e qualquer negligência no desempenho dos encargos que lhes impõem aqui os progressos das ciências, das artes, da economia política.” (1)

Que os poderes públicos se possuam vigorosamente da consciência dessa responsabilidade, é o mais ardente dos nossos votos, — bem que não nos escape a dificuldade da sua satisfação, num país onde, com mil vezes mais razão do que da Itália se queixava, noutros tempos, um célebre patriota, podemos dizer, sem injustiça, que, salvo honrosas exceções, “em tudo se pensa, menos no ensino popular.” (2) Contudo, os últimos atos do parlamento, despertado pela proposta de orçamento do império e pelo nosso projeto de reorganização do ensino secundário e superior, infundem-nos mais alguma confiança.

Nela hauriremos alento para a prossecução desse trabalho, recordando à representação nacional as eloquentes advertências de um dos mais insignes talentos e dos espíritos mais práticos que este país tem produzido, contra a nossa indiferença habitual nestes assuntos. “Quais serão os destinos do nosso sistema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, se perpetuar-se o embrutecimento das populações, engrossado pela corrente de proletários de certa parte da Europa? Que sorte aguarda a nossa indústria agrícola, quando, verificada a impotência da rotina secular, o proprietário inteligente carecer de temperar a crise da deficiência de braços com os processos da arte aperfeiçoada?

“Vede o triste espetáculo, resultado fatal da

(1) CHARLES ROBIN: *L'instruction et l'éducation*, pág. 283.

(2) “... in Italia a tutto si pensa, fuorché all'educazione.” D'AZEGLIO: *I miei ricordi*, v. II, pág. 182.

imprevidência com que descuidaram da educação popular — nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece, o fanatismo religioso que já se chama o partido católico, um país inteiro que parece obumbrar-se, na segunda fase deste século, quando as nações carcomidas pelo absolutismo e ultramontanismo, Itália, Áustria, Espanha, França, reatam gloriosamente o fio das grandes esperanças do século XVIII ! (1)

“Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais ; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade ? o batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação ? *O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das máquinas de trabalho.*” (2)

Esta voz, que vem de além-túmulo, é a intuição impessoal do futuro. Oxalá que ela cale, e frutifique no parlamento, em cuja tribuna parece ressoar contra os deleixos, os abusos, os preconceitos e as ignorâncias, que protelam, afoita ou surdamente, a grande reforma.

(1) TAVARES BASTOS : *A Província*, pág. 229.

(2) *Ibid.*, pág. 254.



IV

DA OBRIGAÇÃO ESCOLAR

Para que a gratuidade do ensino elementar, impugnada ainda hoje, noutros países, entre alguns espíritos de primeira ordem na ciência e na vocação liberal (1), mas definitivamente resolvida entre nós pelo artigo 179, § 32, da carta de 1824, corresponda aos seus fins, e respeite na sua plenitude os direitos que a determinam, cumpre associá-la inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória. Assim como a obrigação escolar pressupõe, em boa doutrina, que aliás a prática nem sempre tem observado, a gratuidade da escola, assim a escola gratuita sem a frequência imperativa representa uma instituição mutilada. Não há, de feito, instituição perfeitamente realizada, se não reúne em si estas duas condições: cabal harmonia com o intuito que a inspirou e satisfação inteira das exigências fundamentais que a legitimam. Ora, numa constituição democrática, não pode ser outro o fito dos sacrifícios impostos ao estado pela difusão gratuita dos rudimentos de educação intelectual, senão a necessidade, passada em julgado, de que eles sejam comuns a todos os ha-

(1) HERBERT SPENCER : *Science Sociale*, págs. 398-400. *Social Statics*. London, 1868. Pág. 365-370. Peruzzi, em HIPPEAU : *L'instr. publ. en Italie*, págs. 65, 66.

FERNEUIL : *La réforme de l'enseignem. en France*, Paris, 1879. Págs. 18, 33 e 43.

bitantes válidos do país. Mas a proclamação desta necessidade importa, ao mesmo tempo, o reconhecimento implícito ou a criação legal de um direito. Qual? Esse direito dos pais, simples elemento integrante da soberania irresponsável que lhes atribuem os adversários do ensino obrigatório, a certas facilidades para a formação moral da prole? Não, de certo; porque, se a esse direito correspondesse unicamente um dever no foro íntimo, sem nenhuma subordinação à lei exterior, o papel do Estado reduzir-se-ia ao de mera abstenção ante uma questão de pura consciência individual; porque só as obrigações que envolvem direta responsabilidade do indivíduo para com os órgãos da ordem coletiva podem impor às instituições sociais moldes e onus como o da gratuidade do primeiro ensino. A lei a que se filia, portanto, esse encargo público assumido pelo país, não é facilitar à paternidade o exercício de um munus doméstico ante cuja infração a autoridade se reconheça desarmada. Evidentemente, não pode ser.

Esse compromisso, com que a constituição grava o orçamento público, exprime dois direitos, que teem a sua sanção na comunidade organizada politicamente: o direito, irrecusável a toda a criatura humana, de que a sociedade lhe subministre, no primeiro período da evolução individual, os princípios elementares de moralidade e intelectualidade (1), sem os quais não há homem responsável, sem os quais é cativo a lei, absurdo a imputabilidade e a repressão injusta; e, a par desse direito do indivíduo

(1) "A truer opinion, surely, is that education is the right of every child in a christian and civilised land, and a right to be used for his own sake and for his own improvement first, and then with a view to the advantage of others. How would it be possible for the working classes to provide for the higher instruction of their children? And if peers and members of parliament do not pay for all the educational advantage they enjoy, why should the working classes? Ought not those who have

para com a coletividade social, o direito correlativo, incontestável a esta, de negar à ignorância do indivíduo a liberdade de obrigar a nação a receber no seio da ordem comum cérebros atrofiados pela ausência dessa educação rudimentar, à mingua da qual o ente humano se desnatura, e inhabilita para a convivência racional. Pois bem : estes direitos sumos, cuja satisfação tem em mira a gratuidade do ensino, serão iludidos sempre, enquanto a instrução primária não deixar de ser facultativa.

De que serve, contra a resistência indolente da ignorância, inveterada e satisfeita na sua cegueira inconciente proverdes a que a escola seja acessível a todos, se não adstringirdes todos à necessidade irresistível de aproveitarem as vantagens dessa acessibilidade ? "No que respeita à instrução das massas", dizia a Eug. Rendu, numa das suas missões à Alemanha, o cardeal von Diepenbrock, bispo-príncipe de Breslau, "quanto a uma parte muito numerosa delas, *não há meio de dirigi-la, senão sob a condição de impô-la*". Este é o resultado irrefutável da experiência, que essa respeitável autoridade francesa proclamava assim, há perto de trinta anos : "Dê-nos a lei um meio cominatório de dominar a desídia ou a cobiça, afim de povoar a escola, e torná-la eficaz mediante uma frequência assídua : tal é a *invariável* conclusão que um cento de vezes temos colhido da boca de párocos e dos *maires*, isto é, de homens que lutam diariamente, peito a peito, com os fatos, e que

had so much provided for them, and have inherited the accumulated experience, prestige, and emoluments of centuries, to be willing to extend to others a little similar advantage?" G. STEELE : *General Report for the year 1880, by Her Majesty's inspector on the schools inspected by him in the Preston District*.

Enunciada na Inglaterra, e em um documento oficial, esta afirmação do direito de todas as crianças ao ensino e do dever social de gratuidade da instrução comum merece especial atenção.

uma experiência prática exime dos excessos da rotina, bem como da tirania dos lugares comuns". Já então não era nova esta evidência; porquanto vinte anos antes dissera Cousin: "É contraditório proclamar a necessidade da instrução primária, e não querer o *único meio capaz de realizá-la*".

Discutir hoje a legitimidade jurídica da instrução obrigatória seria já uma lucubração meramente didática, e a vossa comissão não se dará a tão supérfluo esforço. O que releva mostrar, é que este princípio está hoje vitorioso, por assim dizer, em toda a superfície do universo civilizado, e que, segundo a mais irrefragável das induções experimentais, não há possibilidade de instrução popular sem a sanção da coercitividade legal.

Não filosofava Macaulay como ideólogo; discorria, pelo contrário, nos mais estritos limites da verdadeira prática e da observação universal, quando ligava ao direito de punir o de exigir a instrução. "Dever é do governo proteger-nos as pessoas e a propriedade, contra o que as possa por em perigo. Ora, a principal causa dos perigos que arriscam a propriedade e as pessoas, é a ignorância crassa do comum do povo. Logo, adstrito está o governo a curar de que o comum do povo não fique sendo grosseiramente ignorante. E qual vem a ser a alternativa? Todos reconhecem que a obrigação do governo é acautelar, pelos meios possíveis, a nossa existência e fazenda. Mas, excluída a educação, que meio lhe deixais? Deixais-lhe apenas esses meios, que só a necessidade pode justificar, meios que infligem sofrimento formidável não só ao infrator, como aos inocentes que com ele teem vínculos. Deixais-lhe os fuzis e as baionetas, os troncos, os pelourinhos, a solidão celular das prisões, as colônias penais e a força. Vede, pois, em que termo se es-

tabelece a questão. Temos um instituto, que, por anuência de todos, o governo deve realizar, e, para o realizar, não há mais que dois caminhos, um dos quais consiste em tornar os indivíduos melhores, mais ilustrados, mais felizes, e o outro em fazê-los infames e miseráveis. Pode, pois, haver dúvida a respeito de qual desses dois se deva preferir? Não será singular, não será quase incrível que homens pios e benévolos professem sisudamente a doutrina de que o magistrado é obrigado a punir, negando-lhe, ao mesmo tempo, a obrigação de ensinar? Ao meu ver, é perfeitamente claro que quem tem o direito de enforcar, tem o de educar." (1)

Se, com efeito, *a priori* as mais simples noções de justiça autorizam a afirmar que a maior das enormidades concebíveis é impor o Código Penal, e não impor a escola, isto é, cominar, e punir, sem preparar a inteligência e os sentimentos do povo para conhecer a lei, prezar a ordem, avaliar a perniciosidade da infração, perceber a inferioridade moral que ela denuncia no delinquente, e adquirir horror ao estigma que a pena inflige ao condenado, — os fatos *a posteriori* demonstram cientificamente que o grau de difusão da cultura educativa exerce a mesma pressão sobre a escala da criminalidade, que o calórico impregnado na temperatura sobre a coluna termométrica.

Na Suécia, por exemplo, enquanto a população, de 1845 a 1864, crescia cerca de 25%, o número de delitos, que, na primeira dessas duas datas, chegara a 31.711, na última se reduzia a 21.599 (2), tendo assim descido 31,88%.

"Importa", dizia, em França, ainda sob o segundo império, um documento oficial, "importa que

(1) MACAULAY : *Speeches*, Leipzig, 1858. Pág. 237.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans les Etats du Nord*, pág. 77.

o país se possuía bem desta verdade : o dinheiro gasto com escolas é outro tanto economizado em prisões. Dois fatos consideráveis manifestam-se no seio da nossa sociedade : o crescer progressivo da população escolar, a que de 1848 a esta parte se aumentou um milhão de crianças, e o decrescer da criminalidade, que de 1847 a 1860 baixou perto de metade, o que, ainda agora, leva a administração do interior a suprimir uma casa central. No departamento dos Altos Alpes tal hábito adquiriu o povo de ministrar aos filhos a instrução primária, que as escolas estão repletas ; mas, ao mesmo passo, vasia tem estado este ano várias vezes a prisão de Briançon." (1) Nesse país o número anual de assassinios, que de 1826 a 1855 variara entre 200 e 267, — de 1855 em diante desceu a 192 e 158 ; sendo que esta redução se tornou ainda mais sensível na estatística dos homicídios, dos furtos e dos delitos em geral. (2) Segundo um relatório do ministro Duruy, o número de acusados maiores de vinte e um anos, que, no novênio de 1828-1836 para o decênio de 1838-1847 diminuira apenas 235, do período de 1838-1847 para o de 1853-1862 baixou 4.152, isto é, baixou perto de dezoito vezes mais.

No grão ducado de Baden, do ano de 1854 ao de 1861 o número de detidos estreitou-se de 1.426 a 691.

Nas penitenciárias dos cantões suíços onde mais florescia a escola, quais o de Zurich, o de Vaud, o de Neufchatel, havia, em 1872, um ou dois presos.

Na Inglaterra, atesta um escritor que acaba de dar a lume acerca desse país o livro mais notável

(1) *Exposition de la situation de l'Empire pour l'année de 1863*, pág. 70. J. Simon : *L'école*, pág. 234.

(2) COMPAYRÉ: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Paris, 1879. Tomo II, pág. 449.

que recentemente se lhe tem consagrado, "até onde a estatística é capaz de provar alguma coisa, revela-se por ela uma diminuição considerável na criminalidade, desde que se começaram a envidar esforços sistematicamente no propósito de educar o povo." (1) Enquanto, no lapso de 1805 a 1841, a população medrava 79%, o número dos crimes subia numa proporção seis vezes maior, isto é, na de 482%. Mas de 1842 a 1855, ao passo que a população se elevava a mais de 2.500.000 almas, não cresceu o número dos delitos; e, de 1855 a 1875, crescendo à população 4.475.000 habitantes, os processos criminais (*committals*) decresceram 2.298, as condenações 2.075, as sentenças de prisão 1.140 e as de servidão penal 935. De 1843 a 1873, três décadas que se assinalam por um notável desenvolvimento nos meios de instrução e moralização popular, ao mesmo passo que a população avultava mais 41,46%, o número dos delitos mais graves, abaixo dos de morte, caía 66,73%. (2) Enfim, considerando o quinzênio de 1865 a 1879, durante o qual o número de escolas, na Inglaterra e país de Gales, triplicou (3), acharemos que, subindo a população

(1) ESCOTT : *England, its people, polity and pursuits*, 2.^a ed. 1880. Vol. I, pág. 480.

(2) ESCOTT : *Op. cit.* págs. 480-481 :

(3) Número de escolas inspecionadas na Grã-Bretanha :

Anos	Inglat. e Gales	Escóssia	Grã Bretanha (Total)
1865	6.865	1.573	8.438
1866	7.184	1.619	8.753
1867	7.601	1.739	9.340
1868	8.051	1.843	9.894
1869	8.592	1.745	10.337
1870	8.986	1.963	10.949
1871	9.521	1.944	11.465
1872	10.761	1.962	12.713
1873	11.911	2.043	13.954

de 21.085.139 a 25.165.336 (1), o que importa um acréscimo de 4.080.197, ou 19,35%, o número de condenações penais retrocedeu de 14.740 a 12.525 (2), o que exprime uma diminuição de 2.215, ou 15,04%.

"Há", observa Escott, "quem conteste essa conexão entre o crime e a ignorância, e tem-se notado que é precisamente em dois distritos onde mais reina a ignorância, o de Lancaster e o país de Gales, que diversas vezes se verificou menor soma de crimes. Responde-se assim : a inocência de Gales não vem de que seja uma população ignorante, mas de que logre outras condições favoráveis ao rareamento dos crimes, a saber : uma população disseminada, poucas cidades grandes, diminuta acumulação de propriedade desprotegida. Em mingando estas condições, para logo desaparece do país de Gales essa isenção de delitos. Assim, o condado de Glamorgan, com algumas cidades consideráveis e 400.000 habitantes, apresenta quasi o mesmo número de crimes que toda a extensão remanescente do país de Gales com 800.000 almas. Por outro lado, mostra a estatística que, no condado de Lancaster, em um ano dado, perpetrava-se um crime por 251 habitantes, quando no de Cardigan, entre uma população tão deseducada quanto a daquele, a proporção era de 1 para

1874	13.084	2.587	15.671
1875	14.067	2.890	16.957
1876	14.875	2.912	17.787
1877	15.187	2.931	18.118
1878	16.293	2.998	19.291
1879	17.166	3.003	20.169

(Estatística oficial, que extraímos do *Statistical Abstract for the United Kingdom in each of the last fifteen years, from 1865 to 1879, 27th. number. Presented in both Houses of Parliament by command of Her Majesty.* London, 1880. Pág. 143).

(1) *Statistical Abstract*, citado na antecedente nota, pág. 141.

(2) *Statistical Abstract*, pág. 148.

3.338. Está averiguado, ainda, que de 1836 a 1848, havia, dentre 335.429 acusados, 304.772, ou 90%, inteiramente analfabetos e cerca de 9% que liam e escreviam imperfeitamente. Em 1874, dentre 157.780 indivíduos processados, 95,8% não tinham instrução, sabendo ler e escrever bem apenas 37,7%." (1)

Longo tempo há que, sob vários aspectos, se observa, naquele país, como nos demais, essa proporcionalidade. Na capital do reino, por exemplo, em Londres, dentre 62.000 indivíduos encarcerados em 1847, não sabiam ler, nem escrever 22.000, 23.000 liam e escreviam dificilmente, 4.000 liam e escreviam bem; havendo apenas 460 que tinham recebido a *superior education*. Na prisão de Tothill-field (Westminster) teve Eugênio Rendu, em 1851, ocasião de verificar a proporção de 70 analfabetos por 100 meninos recolhidos à casa de correção. Em Manchester, no ano de 1841, dentre 93.345 presos, 4.901 homens e 3.420 mulheres eram analfabetos; 3.944 homens e 1.218 mulheres liam apenas, ou liam e escreviam mal; só 992 dos dois sexos liam e escreviam correntemente; não passando de 220 os que propriamente haviam recebido educação. (2) Comentando estes fatos, escrevia, dirigindo-se ao seu governo, o enviado francês: "Destarte, em Londres e nas outras grandes cidades de Inglaterra, a perversão das faculdades morais está na razão direta da degradação intelectual. Não que eu tenha a ingenuidade de supor que a instrução por si só constitua um *bill* de moralidade. Longe de tal! Mas destruí a escola, e o mal reinará soberanamente; suprimí o ensino escolar, e ficará somente o ensino

(1) ESCOTT: *England*. vol. I, págs. 481-2.

(2) E. RENDU: *De l'instruction primaire à Londres*, págs. 17-8.

da praça pública e da taverna. Que lucraria a sociedade em deixar sem competidor este ensino?." (1)

Numa carta endereçada à *Ragged School Union*, dizia o administrador da prisão de Edimburgo : "Não hesito em afirmar que esta instrução já tem prevenido muitos crimes. Convém que o público o saiba : se não quiser desembolsar 5 libras por ano pela educação e sustento de uma pobre criança na *Ragged School*, quasi certo é que há de pagar 11 libras na prisão de Edimburgo, ou 17 na prisão geral de Pesth." (2)

Referindo-se à França, um filósofo belga, posto reconheça que na progressão decrescente da criminalidade tem colaborado "o sensível melhoramento das condições de existência geral, o desenvolvimento do trabalho e a mais aperfeiçoada organização dos meios de repressão e vigilância", acrescenta, não obstante : "Boa parte desses resultados, porem, cabe, sem dúvida nenhuma, à instrução : o que o demonstra, é a proporção existente, nas listas criminais, entre o número dos analfabetos e o das pessoas instruídas. No ano de 1851, por exemplo, em 100 acusados apenas 13 tinham instrução, e 5 destes instrução superior. No de 1863, por cada 100 criminosos, 38 não liam, nem escreviam, e 43 faziam-no mal." (3) Mais outro exemplo frisante depara-nos ainda, nesse mesmo país, o ano de 1858, no qual, dentre 6.375 indivíduos submetidos ao juri, 2.365 eram de todo em todo analfabetos e 2.081 mal sabiam ler e escrever (4) ; somando estas duas parcelas 4.446 pessoas destituídas dos princípios rudi-

(1) *Ib.*, pág. 18.

(2) TIBERGHIEU : *Enseignement et philosophie*. Bruxelles, 1874. Pág. 298.

(3) COMPAYRÉ : *Op. cit.*, vol. II, pág. 450.

(4) J. J. PICOT : *Proj. de réorg. e l'instr. publ. en France*, pág. 13.

mentares de instrução, que apenas 929, ou 17,28%, possuíam.

Uma estatística americana, devida ao Dr. Wines, estabelece que, no ano de 1869, era de 95% a proporção de analfabetos, entre os condenados, em França; de 34%, nas prisões de burgos e condados em Inglaterra; de 49%, na Bélgica; de 83%, na Suíça; de 40%, na Itália; de 35 a 38%, na Holanda; sendo a porcentagem, nos Estados Unidos, de 22% totalmente ignorantes e 50% deficientissimamente instruídos. (1)

Discutindo essa relação entre a instrução e o crime, Mr. E. D. Mansfeld, no relatório da repartição federal da instrução pública nos Estados Unidos, em 1872, conclue: "*Primo*, que um terço da soma total dos criminosos são completamente desinstruídos, e quatro quintos sem instrução real (*practically uneducated*); *secundo*, que a proporção de delinquentes entre as classes analfabetas é pelo menos o décuplo da que se encontra entre os que recebem alguma educação." (2)

As estatísticas mais recentes são cada vez mais expressivas. Nos seis estados americanos que se agrupam sob o nome de Nova Inglaterra (Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode Island e Conneticut) Dexter Hopkins, em 1873, firmado em dados oficiais, computava somente em 7 por 100, dentre a população maior de dez anos, o número de analfabetos; e, entretanto, oitenta por cento do total dos delitos eram obra dessa exígua minoria. Por outra: *um indivíduo sem instrução*

(1) APPLETON'S *American Cyclopoedia*, vol. VI. New York, 1874. Pág. 415.

(2) *Ibid.*

cometia cincoenta e três vezes tantos crimes, quantos um indivíduo educado. Em Nova York e Pensilvânia uma pessoa ignorante perpetrava sete vezes mais crimes do que qualquer dos que sabiam ler e escrever; e, ao todo, na União Americana inteira, cada habitante analfabeto praticava dez vezes mais crimes do que cada indivíduo educado. (1)

"Poder-se-ia supor", diz esse eminente amigo do ensino popular, "que seja o templo, e não a escola, o que afasta do crime as populações; mas os fatos indicados em estatísticas do governo demonstram o contrário". Desses fatos eis alguns, que bastam, para nos autorizar a uma conclusão segura. Colheu-os a administração da Baviera, que, em 1870, estudou este assunto. Na Alta Baviera existiam 15 templos e 51½ casas escolares por mil edifícios; crimes cometidos, 667 por 100.000 habitantes. Na Alta Francônia a razão era, sobre o mesmo número de vivendas, 5 igrejas e 7 casas escolares; 444 delitos. Na Baviera Inferior: 10 igrejas; 41½ casas de escola; 870 crimes. No Palatinado, 4 igrejas, 11 escolas e apenas 425 crimes; isto é, menos de metade em relação ao algarismo da Baviera Inferior. No Baixo Palatinado: 11 igrejas; 6 casas escolares; 690 crimes; enquanto na Baixa Francônia a 5 igrejas e dez escolas correspondiam tão somente 384 delitos. (2)

(1) *Henry Barnard's American Journal of Education*, 1880, sept. 15 th., vol. V, pág. 820.

(2) *Ib.*, pág. 821.

Daquí resulta o seguinte mapa :

	POR 1.000 CASAS		POR 100.000 ALMAS
	Igrejas	Escolas	Crimes
Alta Baviera.....	15	5 ½	667
Alta Francônia.....	5	7	444
Baixa Baviera.....	10	4 ½	879
Palatinado.....	4	11	425
Baixo Palatinado.....	11	6	690
Baixa Francônia.....	5	10	384

Em suma, a criminalidade corre quasi exatamente na razão inversa do número das escolas, mostrando-se, entretanto, quase de todo indiferente ao maior ou menor número de templos.

Estes fatos, dos quais poderíamos reunir cópia muito mais consideravel, parecem tender à revelação indutiva de uma lei, de um vínculo de poderosa afinidade entre a ignorância e o crime. Mas, ainda para os que pensam que “o conhecimento não determina os atos humanos (*cognition does not produce action*)”, ainda não contrariando a tese demasiado absoluta de Herbert Spencer, — uma verdade haverá sempre, que, entre todas as divergências, se há de confessar : e é que *sem conhecimento do mal, não há crime*. Logo, a sociedade, se lhe não assistisse o direito de exigir a instrução, não teria o de punir a infração.

Outra coisa não é a ordem social que a adaptação de entidades inteligentes ao seu meio peculiar, à sociedade, que as completa, reunindo-as. Ora, essa adaptação se opera, em parte, por movimentos instintivos, que só por hereditariedade se tornaram tais, em parte por atos intencionais, dependentes do conhecimento da lei que rege as relações mútuas entre

os associados e da vontade, mais ou menos habitual, de cumprí-la.

Obviamente, a compreensão da lei se realiza mediante a manifestação dela, que é obra do ensino ; e o propósito de obedecer-lhe procede, até certo ponto, da percepção mesma das suas vantagens, cuja reveladora é, ainda, a instrução, combinada com a educação dos sentimentos morais, em cujo disciplinamento a escola deve cooperar com a família.

Mas os trabalhos de estatística, examinados escrupulosamente pelos especialistas, convencem, para nos exprimirmos com um dos mais abalizados, M. Wickersham, de que "a questão de prevenir a ociosidade e o crime se vincula estreitamente (*is closely connected*) com a de evitar a ignorância." (1)

Presidindo o ano passado a assembléia (*convention*) de autoridades escolares (*State and city superintendents of public schools*), congregada, em fevereiro, pela Associação Nacional de Educação, cujos trabalhos costumam ser publicados pelo governo americano, dizia ele : "Tem-se afirmado na imprensa que a instrução ministrada nas escolas públicas não tende a prevenir, mas a gerar, o crime, e que a maior parte dos nossos delinquentes foram discípulos das escolas comuns. Estudei estas proposições com as estatísticas invocadas em seu apoio, verificando que os criminosos, dos quais se afirmava serem habilitados a ler e escrever, raro sabiam fazê-lo (*could rarely do so*) ; muitos conservavam apenas reminiscência de ter concorrido à escola algures, em algum tempo, talvez por algumas semanas, ou dias ; e certamente são infundadas as conclusões, que em tais dados se estribam." (2) As mais sérias indi-

(1) *Circulars of information of the Bureau of Education*. N. 2, 1879. Washington, Government Printing Office. Pág. 44.

(2) *Ibid.*

cações, pois, fundadas no exame íntimo dos fatos, desmentem o paradoxo que contesta à educação a sua influência realmente capital como preservativo contra o desrespeito da legalidade, como instrumento propagador da higiene moral, tanto quanto o é da higiene física. (1)

Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia.

(1) "A estatística permite estabelecer íntimas relações entre a duração média da vida e a instrução geral." DR. H. NAPIAS: *Manuel d'Hygiène Industrielle*. Paris, 1882. Pág. 100.

Entre outros dados expressivos a este respeito, citaremos o resultado a que chegou o Dr. Jarvins, de Massachusetts, estudando a população inglesa. Divididos os casamentos, durante certo e determinado período, em duas classes, numa das quais eram analfabetos 20 a 30 por 100 das mulheres e 60 a 70 por 100 na outra, averiguou ele que, na primeira classe, morriam, até um ano de idade, 14,65%; proporção que, na segunda classe, se elevava a 24,65. *American Cyclopædia*, vol. VI, pág. 415.

É hoje talvez até vulgaridade repetir o axioma que Miguel Chevalier estabelecia, em 1867, no senado francês a propósito da petição dos habitantes de Mulhouse em favor do ensino obrigatório: "*Não há comparação alguma* entre uma população jacente nisso que Royer Collard apelidava 'a satisfeita ignorância do bruto', e uma população cujas faculdades intelectuais hajam sido apuradas mediante a educação, por simples e restrita que seja. Uma produz pouco; a outra, muito". Ora perto da indigência estão os que pouco produzem; e a indigência, quasi sempre associada a uma degradação mental mais ou menos profunda, não percebe a legitimidade da ordem que a comprime na sua miséria, nem sabe resistir às ameaças da fome, ou aos apertos ingratos de um labor esterilizado pela inaptidão profissional do operário. Já neste parecer rememoramos o quadro, desenhado por Lincoln, da educação do povo americano, em alguns de cujos regimentos não haveria talvez um soldado, que não estivesse na altura das mais eminentes posições oficiais da república. Seguramente não são estes os elementos que povoam as estatísticas da criminalidade. E porque? Não só porque a percepção do bem cria, até certo ponto, uma aspiração, mais ou menos eficaz, para ele, como porque a perfeição dos instrumentos morais de trabalho, de que o conhecimento do útil nos arma, diminui enormemente, com a satisfação que facilita às urgências de cada um, as ocasiões de reação individual contra os interesses coletivos e os direitos vizinhos. "Todos sabemos", dizia, em 1870, no parlamento inglês, M. Forster, o vice-presidente da *Committee of Council on Education*, pugnando pelo projeto de onde saiu a lei de 9 de agosto; "todos sabemos, por uma infeliz experiência, que a ciência não é a virtude, que muito menos ainda o é a instru-

ção elementar, e que essa instrução de per si só não incute a força de resistir aos maus instintos. Mas, conquanto o saber não seja a virtude, *fraqueza é a falta de cultivo intelectual*. Ora, nas ásperas lides da vida, quem diz fraqueza, diz, por via de regra, infortúnio; e o infortúnio conduz muitas vezes ao vício. Pensemos todos nas povoações onde vivemos, nas cidades que se nos oferece ensejo de visitar; e vede (qual é, dentre nós, o que o ignora?), quantos, provavelmente, dos meninos que ali crescem, não se aproximam do crime, quantos, ainda mais provavelmente, não se aproximam da miséria, ou por falta absoluta de educação, ou por influxo de uma educação má."

A soberania do pai de família é o grande argumento assestado pelos adversários, ora interessados, ora sinceros, da obrigação escolar. Por uma incoerência singular, os que não disputam a exigibilidade legal correspondente a outros encargos paternos, cujo respeito a natureza assegura por meio de influências quasi irresistíveis, reduzem a simples exigibilidade moral o de educar os filhos. A estes proveem as instituições civis que não falte o alimento físico, estabelecendo tribunais e meios coactivos, que elevam acima da autoridade doméstica a autoridade tutelar do Estado. Entretanto, o cumprimento desse onus da paternidade tem garantias quasi infalíveis no mais poderoso dos sentimentos humanos, no instinto paterno, e na compreensibilidade rudimentar do alcance de uma necessidade, como a alimentação, a que a vida se prende por um laço imediato, sensível aos espíritos mais incultos.

Os casos de progenitores indiferentes à subsistência dos filhos, na idade em que estes ainda a não podem grangear, entram, não hesitamos em dizer, no quadro das deformações e perversões patológicas

do cérebro, pertencem quasi ao domínio dos alienistas. Era, portanto, um perigo excepcional, e, contudo, as legislações nunca o descuraram. Ora, a necessidade de educação, cuja falta, de certo modo, encerra, para a sociedade, consequências não menos graves que a do alimento corpóreo, distingue-se pelo mais estranho característico; é uma necessidade insensível precisamente aos que a teem, é uma necessidade que só se faz sentir na razão direta da sua progressiva satisfação. "Noutra qualquer coisa", dizia De Gerando, "a privação se faz sentir, e gera a necessidade, o desejo, a procura. Em matéria de instrução, porem, não é assim. Quanto menos se possui, menos se busca. Quanto mais instrução, pelo contrário, se tem, mais sensível nos é a precisão de instruirmo-nos. Se o pobre é ignorante — e esta condição há de ser a da maioria —, não só não ambicionará que o filho saiba mais do que ele, mas embargar-lho-á, e as eloquentes filípicas de certa gente contra a instrução primária não aduzirão jamais tamanha cópia de argumentos, quanto a obstinação inspirada a um pai grosseiro pelo empenho de ter filhos que se lhe assemelhem."

Com essa propriedade singular, que caracteriza a ignorância, de perpetuar-se a si mesma, a soberania do pai ignorante degenerará na mais cruel das tiranias. E é a tirania, não a soberania razoavel, o que o ensino obrigatório combate. Todas as soberanias teem um limite, que não lhes é permitido transcender, sem converterem-se em opressão; todas as subordinações, um círculo de defesa, cuja violação importa a negação prática das leis da existência individual. Essa linha divisória é o direito. Nenhuma soberania encerra maior força de dilatação do que a democrática; e, todavia, nunca lhe será lícito desconhecer o indivíduo. Não se atina porque a sobera-

nia paterna haja de constituir legitimamente uma grosseira exceção a esta regra ; nem se compreende como o pai, a que se recusa a autoridade de matar à fome a prole, possa ter a de preparar-lhe, pela ausência de toda educação, uma virilidade destinada pelo embrutecimento às depravações da estupidez, às agonias da indigência, às misérias de um corpo sem higiene, à fatalidade de uma prematura morte. Sejam, enfim, quais forem os privilégios de que se houver de coroar essa excepcional soberania, uma condição havemos de por-lhe necessariamente : é a de compreender o poder que exerce ; a de ter, ao menos na consciência dos abusos que possa cometer, uma sanção moral contra eles. Ora, essa condição mingua de todo, quasi sempre, ao progenitor analfabeto : privando os filhos de instrução, que ordinariamente se lhe afigura uma superfluidade dispendiosa, senão um luxo, sustenta-o a persuasão tranquila de que exerce louvavelmente o seu ofício de primeiro amigo e benfeitor dos indefesos, cujo infortúnio inconscientemente aparelha.

A linguagem com que, em toda a França, receberam a Lorain as populações ignorantes, nessa excursão de 1833, que foi o ponto de partida de todo o movimento ulterior de reforma do ensino naquele país, é a linguagem da ignorância por todo o mundo e em todos os tempos. “Nossos filhos”, diziam-lhe, “hão de ser o que foram nossos pais. O sol nasce tanto para o ignorante, como para o sábio. — Mas, se o que vos assusta, é a despesa, nada tereis que desembolsar, famílias indigentes ; e gozareis a dupla vantagem de dardes aos vossos filhos melhor educação, sem desatar a bolsa. — Não, respondiam, não queremos instrução alguma, por pouco que custe. — Mas até os livros vos forneceremos. — Ainda assim. — Mas liberalizaremos socorros àqueles, dentre vós,

que adoecerem, se me permitirdes que vos mande os filhos à escola. — Nada! — Mas sereis gratificados. — Não, nada de instrução! Temos comido pão, sem saber ler e escrever; assim farão nossos filhos. Ora, aí tendes este ou aquele, que sabe ler, e, contudo, ainda menos possui de seu, do que nós que o não sabemos... Quando todas as crianças da aldeia souberem ler, e escrever, onde acharemos braços? Irão logo meter-se nalguma fábrica; desertarão os nossos campos; procederão como os seminaristas de Servières; tomarão nojo aos trabalhos manuais, a que os pais os destinavam; e avultarão o número dos vagabundos e advogados de aldeia, que já pululam nos nossos povoados.” (1)

A atualidade desses sentimentos, variando aliás no grau de intensidade e de resistência, é todavia, eterna e universal.

Por isso os povos onde as tentativas de instrução popular acharam terreno mais grato, os povos germânicos, ou, para substituir a explicação duvidosíssima de raça, pela verdadeira explicação do influxo das crenças morais, os povos protestantes, — não chegaram a resultados perfeitamente satisfatórios, enquanto a obrigação escolar não extinguiu a ignorância, ou a submeteu ao jugo das cominações penais. Um dos argumentos com que o ultramontanismo contemporâneo se empenha em provar a malignidade do ensino obrigatório, consiste na sua origem protestante. (2) Os que não tiverem o entendimento obliterado pelo fanatismo clerical, custarão a conceber como é possível imputar a crime ao pro-

(1) LORAIN: *Tableau de l'instruction primaire en France*. Paris, 1837. Pág. 115 e segs.

(2) ROUVIER, de la Compagnie de Jesus: *La Revolution maitresse d'école*, 1880. Pág. 365.

testantismo uma idéia e um fato que bastariam para o constituir o mais eficaz benfeitor da humanidade nos tempos modernos; a ser certo que o ensino obrigatório seja a condição fundamental da instrução popular, e que a instrução popular, com o seu atual sistema de escolas comuns nos países modelos, seja, na expressão do consul geral da Suíça nos Estados Unidos, M. Hitz, "a maior benção do século XIX." (1)

Lutero fez, com efeito, da proclamação dos direitos do poder político em matéria de ensino uma das pedras angulares da sua propaganda. "Afirmo", exclamava o monge de Wittenberg, "que à autoridade incumbe o *dever* de forçar os seus súbditos (...*die obrigkeit schuldig sei die Unterthanen zu zwingen*) a mandarem os filhos à escola. Como! pois, se lhe é lícito, em tempo de guerra, obrigar os cidadãos a empunharem o arcabuz, com quanto maior razão não será direito e obrigação sua o constrangê-los a instruírem os filhos, quando se trata de uma peleja muito mais árdua, a pugna com o espírito maligno, que vagueia em torno de nós, esforçando-se por despovoar de almas virtuosas o Estado! Eis porque eu me desvelo, quanto posso desvelar-me, no empenho de que o magistrado envie à escola toda a criança em idade capaz de frequentá-la." (2)

A reforma religiosa do século XVI iniciava-se, pois, firmando-se na necessidade de um vigoroso impulso ao desenvolvimento do ensino popular. Um símbolo de fé que punha nas mãos de todos o livro sagrado, entregando-o ao critério das meditações individuais, devia ser, realmente, um imenso motor do progresso escolar. E foi. É antiga, a este res-

(1) *Circulars of inform. of the Bureau of Educat.*, pág. 9.

(2) *Discurso dass man Kinder solle zur Schule halten.*

peito, a sabedoria das leis alemãs. Não obstante, ainda auxiliadas pela cooperação de um movimento religioso tão favorável à difusão do ensino, foram insuficientes, enquanto a mais vigilante severidade da magistratura civil, apoiada em disposições coercitivas, não fez do primeiro ensinamento um dever cívico tão imperioso quanto o do serviço militar. "As leis alemãs", diziam dois notáveis escritores italianos, em 1850, depois de percorrerem os países germânicos, "apesar da sua antiga severidade, que data do século décimo sexto, não surtiram pleno resultado, senão de 1815 para cá. Grandemente importa investigar o motivo desse retardamento, e definir o porque, a despeito de sábias prescrições, decorreram sem fruto tão longos anos. De certo não faleciam desde o tempo de Frederico providências uteis às escolas alemãs. Como, pois, não prosperaram? A história demonstra que por carecerem meios de ação. Creu a princípio o governo que, para obter o seu escopo, bastaria fazer conhecida a utilidade da instrução, assegurar-lhe ordem, apoio e regulamentos. Confiou a execução à caridade particular, às ofertas, às liberalidades espontâneas. O seu pensamento foi enunciar, por editos formais, que o primeiro dever de todas as paróquias, de todas as comunas, é a educação da juventude. Esperava, com isto só, acabar de induzir as populações a se associarem para a santa lide. *Mas debalde*. A filantropia e o espírito público deram de si quanto souberam, e quiseram; mas não, quanto era mister. A falta de luzes na maioria dos cidadãos não lhes permitiu sentirem a necessidade delas. A ignorância é inerte e mantenedora de si mesma. De outro lado, os benefícios, não sendo gerais, desmereciam no conceito comum. Eram efetuados, não regular, mas fortuitamente. Às vezes abundava em menses a benefi-

cência ; outras minguava, rara e esteril. Exuberavam recursos nalgumas localidades ; mas nas mais delas decresciam de ano em ano. Impossível era, portanto, a implantação escolar sobre bases fixamente preestabelecidas. Em pouco se cifrava a consideração lograda pelos mestres, pobres, e conservados, até, alguns por simples uso ou obrigação. Destarte a instrução pública, na Alemanha, ao começar do presente século, *não se achava muito mais adiantada que em 1700*, tendo-se paralisado a iniciativa dos municípios, ou perdido os prósperos esforços do governo." (1) E, depois de indicarem o impulso heróico iniciado pela Prússia após os desastres de 1806, acrescentavam : "O que, acima de tudo, mudou o aspecto das escolas alemãs, (sem que se recuse mérito às outras reformas) foi a lei que tornou geral e obrigatória a instrução. A não ser esta, não sabemos bem se a fortuna adversa, a liberalidade dos governos e a boa vontade do povo bastariam, para destruir erros e vícios inveterados, elevando a tão alta reputação o regimen escolar da Alemanha." (2) De modo que "à Prússia pouca ou nenhuma vantagem trouxeram cem anos de ótimas leis e regulamentos" (3) ; ao passo que, "para lhe grangear distinta nomeada de civilização escolar, foi suficiente um simples decreto responsabilizando os municípios e os pais de famílias pela educação dos meninos." (4)

Parola e Botta eram, porem, dois estrangeiros; podiam cometer erros de apreciação, em matéria tocante a um país que apenas visitaram. Seja. Mas

(1) L. PAROLA E V. BOTTA: *Del publico insegnamento in Germania*. Torino, 1851. Págs. 38-9.

(2) *Op. cit.*, pág. 40.

(3) *Op. cit.*, pág. 41.

(4) *Ibid.*

não incorrerá, certo, na mesma exceção o estadista cujos planos políticos, estrondosamente, realizados, unificaram a Alemanha, e conduziram-na à terrível desforra de 1870. "Em 1863", narra um conhecido inspetor da instrução pública em França (1), "foram-nos incumbida certa missão para Berlim, pelo ministro da instrução pública. O Conde de Bismarck, como todos os estadistas de alem-Reno, possuía-se de vivo interesse pelas questões de ensino. Ora, do colóquio que então tivemos com o chanceler do império, ficaram-nos particularmente estas palavras: 'Quereis saber de que é obra a Prússia? De duas coisas: a obrigação do serviço militar e a obrigação do serviço escolar. A Prússia não renunciará já-mais à segunda, como não cogita de renunciar à primeira'".

Bismarck, parece-nos, deve conhecer um pouco a sua pátria; e a importância cardial que a política prussiana liga a essa instituição prodigiosamente civilizadora, acaba de revelar-se pelo seu procedimento, a este respeito, com a magnífica província arrancada à França pela campanha de 1870. Depois de três votos do conselho geral do Alto Reno, em 1858, 1859 e 1860, uma série insistente de petições, dirigidas às câmaras francesas por aquela parte da nação, instara, em 1861, em 1863, em 1864, em 1867 e em 1870, pela decretação do ensino obrigatório. Sempre em vão! Os invasores, porem, bastante inteligentes, graças precisamente ao nível superior da sua instrução, para compreenderem que a educação

(1) EUGÈNE RENDU: *L'obligation légale de l'enseignement*. Paris, 1871. Pág. 7.

A propósito, lembraremos o fato, decisivamente característico, de que, na Alemanha, o aniversário da batalha de Sédan é especialmente "A FESTA DAS ESCOLAS." AUG. BRACHET: *L'Italie qu'on voit et l'Italie qu'on ne voit pas*. Paris, 1881. Pág. 6.

é a grande assimiladora das raças e a verdadeira conquistadora do mundo, apenas senhores da presa longamente cobiçada, apressaram-se em acudir à necessidade, que a França desconhecera sempre, inaugurando sem detença, na Alsácia-Lorena, por ato da autoridade militar em 18 de abril de 1871 o dever cívico da escola.

Em suma, entre os povos germânicos, a instrução obrigatória "é considerada como o mais seguro penhor da futura grandeza da confederação da Alemanha do Norte." (1)

Antes do célebre *Regulamento Geral* de Frederico da Prússia, que lançou, em 1763, as primeiras bases de toda a organização do ensino primário na Alemanha setentrional, e em cujo art. 1.º o monarca exprimia a sua vontade "*antes de tudo*, de que os pais, tutores e mestres mandassem à escola as crianças por que eram responsáveis, mulheres ou varões, desde a idade de cinco anos, conservando-as ali regularmente até a de treze e quatorze", já a Saxônia recebera do seu eleitor, em 1573, uma ordenança, onde sobressaem estas palavras: "Queremos, e ordenamos que as autoridades de todos os municípios erijam regularmente escolas; que todos enviem os filhos a elas, afim de subtraí-los aos maus costumes do ócio, logo que a idade o permitir". Também na Suécia desde 1686, sob Carlos X, se estatuiu que "os pais eram obrigados a mandar instruir a prole", e, ainda mais remotamente, em 1681, ficaram proibidos os esponsais aos indivíduos que não conhecessem o catecismo de Lutero, vedando-se, mais tarde, o casamento aos que não soubessem ler. Frederico III,

(1) Palavras de BANCROFT, embaixador dos Estados Unidos em Berlim, num relatório seu. *Apud Bull. de la Soc. de Lég. Comp.*, tom II, pág. 159.

na Dinamarca, instituiu, em 1614, certos meios compressivos. Mas de todos esses esforços, em que entrava, da parte dos governos, profunda sinceridade e considerável energia, foi manco o resultado, enquanto não se adotou sistematicamente o regimen imperativo. "Quando conseguiram a Dinamarca e a Suécia, bem como o Império d'Áustria, nações ricas desde antigos tempos em escolas e estatutos, colher os frutos do ensino em todas as classes populares? Quando seguiram os vestígios e o exemplo da Alemanha central. Até então viveram a revolver-se num círculo vicioso de organizações e dissoluções, não valendo a mais do que tentarem esforços impotentes e inuteis. E quando obteve fama de bem instruída a Saxônia?... Quando fez succederem às leis facultativas as imperativas, firmadas em regulamentos e sanção penal. Todos esses estados tiveram que empregar a sua autoridade eficaz, para, sob as normas da Prússia educada e educadora, florescer e desenvolver-se igualmente em todas as províncias alemãs o germen dos estudos populares. Impunham-lho os princípios de ordem e harmonia social. Todos acabaram persuadindo-se de que só a lei obrigatória poderia dar esses fecundos resultados, que em breve se alcançaram." (1)

Na Suíça, era "grande o contraste que apresentavam os cantões de legislação permissiva com os que a tinham coercitiva. Parecia incrível a diferença moral e intelectual existente entre Berne, Vaud, Genebra, Zurich, cantões cultos e instruídos, e Schwytz, Uri, Unterwalden, desamparados a mercê de si próprios." (2) Este fato não podia deixar de produzir a impressão mais renovadora, naquela po-

(1) PAROLA e BOTTA : *Op. cit.*, págs. 41-2.

(2) PAROLA e BOTTA : *Op. cit.*, pág. 43.

pulação grave e enérgica. Dos cantões mais civilizados partiu o impulso em favor do sistema preceptivo. A história de Genebra a esse respeito chama especialmente a atenção. A lei de 1847 estabeleceu o princípio da gratuidade ; “mas não quiseram tornar obrigatório o ensino, pela razão, diziam, de que o *espírito genebrense não se coaduna ao arbitrio.*” (1) Era o famoso argumento de tirania e violência, tantas vezes e tão impropriamente invocado contra esse regimen salutar. Menos de vinte anos, porem, depois, o comissário do governo francês era testemunha das “queixas, que de toda a parte surgiam”, (2) contra essa viciosa reforma, que a lei de 19 de outubro de 1872 corrigiu, adotando a obrigação escolar.

Dois anos depois era já vitoriosa nos ânimos a idéia da urgência de *nacionalizar* a medida, estendendo-a a toda a confederação. “De dia em dia mais democrática se torna entre nós a vida política, à maneira que se vai alargando a participação do povo nas funções legislativas”, dizia então um dos mais habéis estadistas suíços, o presidente Stämpfli. “Não pode ser, portanto, indiferente ao Estado o grau de inteligência com que 99 por cento dos seus filhos saem da escola. Há provas copiosas de que grande número dos jovens soldados da república se ressentem de grave deficiência no ler e escrever. Cumpre, logo, tornar obrigatória, até certo grau, a instrução elementar”. Com estas reflexões justificava ele uma emenda à constituição helvética, que, contra o voto de uma ampla maioria na secção ultramontana da Suíça, mas com esmagadora maioria no seio da nação, passou a fazer parte, desde 19 de abril de 1874, do *pacto federal*.

(1) BAUDOUIN : *Rapport sur l'ét. act. de l'enseign. en Belgiq., en Allem. et en Suisse*, pág. 112.

(2) *Ibid.*

Ainda mais instrutiva é, talvez, a evolução desta idéia na sempre livre e grande Inglaterra.

Logrou a Escóssia a fortuna de ter em si, desde os fins do século XV, o germen da instrução imperativa. "Fica estatuido para todo o reino", dispunha, em 1496, um ato do seu parlamento, "a todos os barões e proprietários territoriais, senhores de boa renda, que mandem à escola os filhos primogênitos e herdeiros, desde os oito ou nove anos, demorando-os na escola de gramática, até se acharem instruidos convenientemente, e saberem perfeitamente o latim; mantendo-os por três anos, depois, nas escolas de artes e jurisprudência, afim de adquirirem o conhecimento e ciência das leis, de modo que possa imperar a justiça em todo o reino. E o barão, ou proprietário territorial, que não tiver o filho na escola, consoante fica determinado, sem escusa legítima, pagará ao rei, em se descobrindo o fato, a soma de 20 libras." (1) O que era aquela população, e o que veio a ser, graças, dois séculos mais tarde, à germinação dessa nobre semente, magnificamente o disse Macaulay, há trinta e três anos, na câmara dos comuns, argumentando contra o princípio da emulação individual (*free competition*) em matéria de instrução comum. "Há cerca de cento e cinquenta anos... a Escóssia era talvez o mais rústico e pobre país que pudesse alegar algum título à civilização. O nome de escossês pronunciava-se então, nestoutra parte da ilha, com desprezo. Os mais habéis estadistas escosseses contemplavam o aviltamento das classes pobres dos seus conterrâneos com um sentimento vizinho ao desespero. Bem notório é que Fletcher de Saltoun, esse homem de coração e consumadas virtudes, esse homem que pela liberdade

(1) DEMOGÉOT e MONTUCCI: *Rapport sur l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse*. Paris, 1868. Pág. 399.

desembainhara a espada, que pela liberdade sofrera a proscricção e o exílio, tanto se desgostou e esmoreceu com a miséria, a ignorância, a preguiça e a ingovernabilidade do comum do povo, que propôs *reduzir à escravidão muitos milhares de indivíduos*. Nada, ao seu ver, senão a disciplina, que mantinha a ordem, e obrigava ao trabalho os negros de uma colônia produtora de açúcar, nada senão o *látigo e o tronco*, seria capaz de coibir os hábitos predatórios dos vagabundos que infestavam a Escóssia por toda a parte, e compeli-los a se sustentarem à custa de um trabalho regular. Logo após a revolução deu ele a público um panfleto, onde calorosamente, e estou convencido de que por simples impulso de humanidade e patriotismo, recomendava aos estados do reino essa áspera medicina, a única, no seu entender, que valeria a remover o mal. Poucos meses, porem, depois de publicado o panfleto, applicou-se remédio *mui diverso*. O parlamento, que funcionava em Edimburgo, votou uma lei relativa à instituição de escolas paroquiais. E que resultou? Que se verificasse, em breve, no carater moral e intelectual do povo, um melhoramento, qual o mundo nunca presenciara. Dentro em pouco, a despeito do rigor do clima, a despeito da esterilidade do solo, a Escóssia tornou-se uma região que não tinha que invejar aos mais belos sítios do globo. Onde quer que aparecia um escossês — e poucos eram os pontos do orbe, onde os não havia — estava com ele a superioridade. Se o admitiam a um cargo público, abria caminho às mais elevadas posições. Se se empregava numa fábrica, num estabelecimento comercial, dentro em breve tinha-se constituido o chefe. Se punha loja, o seu comércio era o mais próspero da rua. Se se alistava no exército, não lhe tardava o acesso. Se ia residir numa colônia, passava a ser ali o mais próspero la-

vrador. Do escossês do século XVII falava-se, em Londres, *como nós dos esquimaus*. O escossês do século XVIII era objeto, não de desdem, *mas de inveja*. Repetia-se a queixa de que, onde ele se mostrava, cabia-lhe sempre quinhão mais grado ; de que, de envolta com ingleses ou irlandeses, sobrenadava tão infalivelmente como o óleo à água. Ora, que causa produzira essa grande revolução ? Os ares da Escóssia eram tão frios, as suas rochas tão infecundas como dantes. Todas as aptidões nativas aos escosseses continuavam a ser as mesmas, que quando homens ilustrados e benévoloa aconselharam coagí-los ao labor quotidiano sob o estímulo do açoite, como bestas de carga. Mas o Estado ministrava-lhes educação. Essa educação não era, de certo, a todos os respeitos o que devia ser. Mas, tal qual era, fez mais pelas nuas e tristes ribas do Forth e do Clyde que o mais opulento dos torrões e o mais ameno dos climas fizeram jamais por Cápua ou Trento." (1) Eis o prodígio operado pela "influência da escola presbiteriana, obrigatoriamente sustentada pelo dinheiro da comuna." (2)

Tarde chegou a Inglaterra a imitar o exemplo da Escóssia ; mas essa mesma resistência multi-secular do espírito inglês à intervenção coercitiva do estado nos domínios do ensino geral, vencida, enfim, recentemente, pela ação irresistível de uma verdade que hoje se impõe a todas as nações cultas, é a mais eloquente demonstração da inevitabilidade desta instituição regeneradora.

Enquanto aquela parte setentrional da Grã-Bretanha fruía os maravilhosos efeitos do ato parlamentar de 1698, origem do sistema obrigatório de

(1) MACAULAY : *Speeches*. Tauchnitz edition. Vol. II, pág. 250-2.

(2) LAVELEYE : *L'Instr. du peuple*, pág. 140.

escolas paroquiais, o atraso da Inglaterra era indescritível. Um americano e um inglês, Backe e Kay, que, há 32 anos, resumiram os relatórios do governo e dos comissários de inquérito da Associação de Estatística, deixam entrever a decadência pasmosa da instrução popular entregue à espontaneidade individual. Numa população inferior a 17.927.609 habitantes, os analfabetos constituíam não menos de oito milhões: das crianças de 5 a 15 anos mais de metade eram de todo o ponto estranhas à escola; o ensino comum cingia-se, e isso imperfeitamente, ao ler e escrever; a instrução dos preceptores cifrava-se em elementos nimiamente rudimentares e uma grosseira notícia dos livros santos; em muitas comunas, e, até, em várias cidades, se confiava o professorado a miseráveis e mulheres indigentes, que o exerciam como simples meio de grangear o pão; a um imenso número de municípios faleciam escolas; e, onde as havia, eram destituídas das condições mais essenciais de capacidade e salubridade. Ante a abjeção em que a insuficiência das instituições escolares deixava cair o povo, e que o escritor americano desenha nas mais desgraçadas cores, o inglês volve os olhos para a Saxônia e a Prússia. Ali, diz ele, "todas as classes da população acham-se tão civilizadas quanto a dos negociantes entre nós, e poderiam gozar privilégios políticos, não só bem merecidos, como *melhor compreendidos*." (1) Quanto à sua pátria, aquela alma britânica via-se constrangida, pelo espetáculo miserável do ensino elementar no seu país, a colocá-lo no ínfimo grau entre as nações consideráveis. Em 1867 foram comunicadas ao parlamento circunstâncias "capazes de nodoarem a repu-

(1) KAY: *The social condition and education of the people in England and Europe*. London, 1850. Apud PAROLA e BOTTA, *op. cit.*, págs. 52-56.

tação do povo inglês". Em Birmingham, dentre 83.000 meninos de idade escolar, apenas 26.000, frequentavam as aulas primárias; em Leeds, 18.000, dentre 58.000; em Manchester, 25.000, dentre 60.000, e em Liverpool 60.000, dentre 90.000, não recebiam a mais leve educação. (1) Entretanto, apesar da energia com que os fatos dessa ordem estavam clamando por uma providência radical, opiniões ardentemente amigas do ensino obrigatório, como as de Parola e Botta, ainda em 1851, acreditavam-no impossível na Inglaterra. "Nenhum direito absoluto", asseguravam, "poderia arrogar-se o governo inglês sobre a instrução do povo. Seria contrário ao gênio, às tradições, aos costumes de uma nação que substituiu pela sua ação própria, coletiva e independente, o poder imediato da autoridade." (2)

Tão poderosa, tão inerente à substância do caráter inglês era essa resistência à idéia de obrigação escolar, que espíritos da eminência do de John Bright o impugnaram até o último momento. Ainda em 1868 (fever. 5), isto é, apenas dois anos antes da lei que consagrou, na Inglaterra, o princípio do ensino obrigatório, o ilustre liberal, que combatiera sempre ao lado de Cobden, apartou-se, neste ponto, do seu amigo inseparável em tantas campanhas pela liberdade. "Iniciando medidas", dizia ele aos operários de Birmingham, "fundadas nessa idéia, a cujo respeito alimento muitas dúvidas — a obrigação legal de frequentar a escola, temo que provoquemos no seio do povo um sentimento de reação, capaz de malograr o propósito que tendes a peito. Estabeleceis, suponhamos, um grande e vasto sistema, do qual resultam consideráveis e onerosos tributos a um povo, que

(1) EUG. RENDU : *L'obligation légale de l'enseignement*, pág. 24.

(2) PAROLA e BOTTA : *Op. cit.*, pág. 51.

atualmente não dá grande apreço à educação, e criais, nos municípios, uma espécie de polícia de assiduidade (*truant police*), para vigiar as crianças que desertem a escola. Se sobrecarregardes o povo, antes de suficientemente esclarecido para aderir aos vossos esforços, encontrareis com uma grande reação; podendo suceder que as dificuldades se mostrem quasi, senão de todo, insuperáveis. Presentemente o geral dos vossos filhos não recebe educação. Se vos abalançardes a promover de uma vez uma grande revolução dessa espécie, não vos aconteça, *como eu receio*, que aqueles por amor de quem procederdes assim, vos recusem a cooperação, sem a qual é impossível triunfar." (1)

Não tardou, porem, o tempo em mostrar por mais este exemplo, que a imposição legal do ensino primário é rigorosamente compatível com as mais amplas aspirações liberais dos povos mais livres.

O apelo de John Forster, em 1819, no seu ensaio acerca dos "males da ignorância popular", aos estadistas e filantropos ingleses, teve eco; o inquérito levado a efeito pela *comissão de Brougham*, terminou por um relatório, que, patenteando a deseducação e imoralidade geral, "estremeceu, e assustou o país." (2) O célebre orador, pintando a "degradação social do povo", (3) imprimiu impulso às autoridades, até então "hostis, indiferentes, ou cépticas" (4), e desnudou a "administração incapaz, dissipada e delapidadora (*misdirection, waste and plunder*) das dotações escolares." (5) Contudo, o movimento ainda encontrava oposição preponderante

(1) J. BRIGHT: *Addresses*, pág. 66.

(2) ESCOTT: *England*. vol I, pág. 471.

(3) *Ibid.*

(4) *Ibid.*

(5) *Ibid.*

nas regiões do parlamento e da igreja. Estadistas como lorde Melbourne, "punham em dúvida a vantagem de generalizar os conhecimentos mediante a educação geral, uma vez que o vulgo *ia passando sem ela* (*since people got on without it*)". O bispo de Durham "não acreditava que a educação tivesse possibilidade de penetrar no seio das classes pobres". Contudo, a necessidade instava, e o senso eminentemente prático daquela nação não devia tardar em fazer a devida justiça à fraseologia obscurantista, que confunde a liberdade, privilégio das criaturas dotadas de consciência e entendimento, com o direito bestial de arruinar e animalizar na ignorância as faculdades cognoscitivas e afetivas da nossa espécie.

A pátria de Adam Smith não havia de manter-se por muito tempo em aberta contradição com o seu grande economista. Ele, o notável teorista da liberdade econômica, não menos que da liberdade política, o decidido inimigo da interferência do governo na literatura, nas artes, nas ciências, na fé religiosa, na indústria, nas relações individuais, sustentara, não obstante, que a educação popular, especialmente numa sociedade comercial e civilizada em alto grau, interessa profundamente a república; afirmando que, assim como aos magistrados incumbe intervirem com a sua autoridade, para que a lepra não gafe a população, assim igualmente lhes pertence prover a que se reprima o desenvolvimento das enfermidades morais, *inseparáveis da ignorância*, *dever* cujo desempenho, na opinião daquele elevado espírito, não lhes é lícito descurar, sem que a tranquilidade geral periclite.

Cobden recolheu a lição do mestre, e não se desleixou de semeá-la. "Queixassem-se embora, pouco se me dava, de atentado contra a liberdade do cidadão e outros agravos que tais! Tanta liber-

dade há na Suíça, quanta em Inglaterra ; e, todavia, a lei suíça pune os pais que não fazem comparecer os filhos à escola pública, salvo provando que os educam noutra parte." (1)

A este sentimento foi fiel, em 1870, o gabinete Gladstone, quando, reconhecendo "as condições *insatisfatórias*, sentidas havia muito, do ensino elementar no país" (2), levantou, nas câmaras, a questão do ensino obrigatório, e fê-lo implantar na legislação nacional mediante a lei Forster, "cuja base é o princípio da obrigação direta." (3) Esse ato (4), na discussão do qual o ministério não hesitou em declarar que lançaria mão de providências ainda mais rigorosas, se as que se projetavam, submetidas à prova, se mostrassem ineficazes, habilitava os conselhos escolares (*school-boards*) com plenos poderes para tornarem compulsivo o ensino elementar nos distritos da sua respectiva jurisdição.

Já em 1872 era vasta a superfície do país abrangida sob o domínio do regimen coercitivo, que, a esse tempo, fora adotado pelos *school-boards*, entre outros, de Londres, Liverpool, Stockport, Boothe, Manchester, Oxford, Rochdale, Hanley, Burnley, Blackburn e Burnstaple. Uma poderosa associação, organizada com o fim de promover a inauguração de instituições que assegurem o ensino comum a toda a população de idade escolar, hasteara no seu programa a bandeira do sistema obrigatório estendido ao país

(1) R. COBDEN, *Speeches*, pág. 595.

(2) G. BARNETT SMITH: *The life of the Right Honorable W. E. Gladstone*. Pop. ed. London, 1880. Pág. 395.

(3) *Ibid.*

(4) 33 Vitória, cap. 75. *An Act to provide for Public Elementary Education in England and Wales.*

inteiro. A maioria do clero protestante convinha nessa necessidade, e os chefes do católico não se lhe mostravam desfavoráveis como no continente; — fato este que acentua a ausência de sinceridade religiosa e as intenções meramente políticas da hostilidade, que esta idéia benéfica, moralizadora, irresistível tem encontrado nos centros da reação ultramontana.

Impiedade aquem da Mancha, entre as nações continentais, a instrução obrigatória, insulando-se no arquipélago britânico, já não feria o símbolo cristão! Manning, o célebre prelado da diocese de Londres, chegou a reconhecer os direitos compulsivos do Estado quanto à frequência escolar. “Assiste”, pregava ele, numa pastoral, durante a quaresma de 1872, “assiste ao Estado o jus de punir o pai, que se desleixe do seu natural dever de instruir os filhos, contrangendo-o a cumprí-lo. A educação obrigatória, como punição da negligência paterna e remédio contra um perigo social, *incontestavelmente se compreende na competência do Estado*; o que aliás não priva o pai do direito de escolher o gênero de educação, que lhe pareça”. Assim, desembaraçado de escolhos, prosseguia torrencialmente o curso da idéia para uma solução ampla, que não deixasse a sorte do ensino imperativo à mercê das localidades.

Apresentando o *bill* que veio a ser aprovado em abril de 1870, consignou Forster que um imenso número de crianças não recebiam instrução alguma; que, “em grandes cidades, como Liverpool, Leeds, Birmingham, Manchester, um terço dos meninos era condenado pelas próprias famílias a chafurdar na ignorância; que, por exemplo, em Liverpool, dentre 80.000 crianças de 5 a 12 anos, 20.000 não frequentavam a escola, e outras 20.000 inscreviam-se em estabelecimentos a cuja instrução seria preferível a

ausência total dela." (1) A prova de que no ensino obrigatório fora acertada a escolha do corretivo apropriado a esse mal, indicando-se o específico seguro contra ele, deu-a concludentemente, seis anos depois, um ministério de política oposta. Em 1876, realmente, lorde Sandon, órgão e membro do gabinete Beaconsfield, reconhece que, "*em toda a parte onde, como nos distritos submetidos à direção de conselhos escolares (school boards), se achava em vigor a obrigação escolar, as escolas enchiam-se (were being filled), ao passo que fora desses distritos permaneciam vazias (empty)*" (2). Tudo está disposto", acrescentava, "*menos as crianças, por amor de quem aliás nos empenhamos em lhes proporcionar os benefícios da instrução.*" (3) Assim se iniciaram os debates parlamentares, de cujo seio surgiu a lei de 15 de agosto daquele ano, a lei Sandon, "*a principal medida desse ano, e talvez a principal do governo de lorde Beaconsfield*" (4), que estabeleceu de um modo geral, para toda a Inglaterra o princípio coercitivo.

Em toda a história desta instituição não há, na verdade, nada tão decisivo como a submissão da Grã-Bretanha a essa necessidade universal da civilização hodierna. Bem o põe em relevo Escott, no seu importantíssimo livro. "Deve-se", pondera ele, "de uma parte, ao bom senso dos conselhos escolares, de outro lado, e mais particularmente, ao natural pendor do povo inglês para a legalidade, o ter este sistema funcionado sem atrito. O princípio compulsivo, envolvido no Ato de Educação e depois explicita-

(1) HIPPEAU: *L'instruction publique en Angleterre*, pág. 35.

(2) P. W. CLAYDEN: *England under Lord Beaconsfield. The political history of six years from the end of 1873 to the beginning of 1880*. London, 1880. Pág. 205.

(3) *Op. cit.*, *ib.*

(4) *Ib.*, pág. 204.

mente afirmado pelos conselhos escolares, assim como pelas comissões de frequência (*attendance committees*), se não era novo, em teoria, aos olhos do povo inglês, na prática recebera antecipadamente a condenação dos que no assunto podiam pretender o crédito de competentes (1). Muitos membros bem conhecidos e experientes do parlamento declararam impraticável o princípio compulsório, enquanto um dos inspetores escolares anunciava a sua opinião de que, se o tentassem por obra, "havia de causar uma comoção nacional não menos perigosa do que a que resultaria de um imposto sobre o eleitorado (*poll tax*)". Da mesma sorte, um magistrado dos condados centrais asseverou que, "se reduzissem a lei a obrigação de frequência escolar, recusaria executá-la." (2) "Exótico e novo para a nação inglesa, esse princípio era absolutamente revolucionário; contrariava o inato e tradicional amor da independência pessoal, que distingue este povo, e acarretava uma onerosa agravação dos impostos que pagam os contribuintes britânicos. A legislação de 1870 aplicou à livre Inglaterra a teoria e, até certo ponto, a prática, do sistema, vigente na Prússia, da superintendência do Estado na educação nacional. Nunca se tentara, neste país, coisa que se parecesse com essa organizada intervenção do Estado entre pais e filhos, com essa sistemática investigação acerca de relações particulares, que os ingleses estão no hábito de preservar religiosamente de qualquer interferência estranha. Antes da passagem desse ato, não só o Estado não cometera jamais fiscalizar a quantidade e qualidade do ensino dispartido à mocidade inglesa, como declinara de conhecer a própria existência das

(1) ESCOTT : *England*, vol. I, pág. 468.

(2) ESCOTT : *Op. cit.*, pág. 469.

escolas, exceto quando o demandavam, pretendendo subvenções pecuniárias." (1)

Tudo, portanto, parecia evidenciar a impossibilidade absoluta de aclimar na Grã-Bretanha essa novidade; tudo: a história, o temperamento, as instituições, os costumes, os preconceitos nacionais. Pois bem: o ensino obrigatório está hoje profundamente radicado, substancialmente nacionalizado, compreendido, aceito, aplaudido naquele país; tendo produzido os admiráveis frutos que esse mesmo escritor atestará. "A lei do ensino de 1870 entrou em vigor doze meses depois de decretada; a de 1876 foi executada em 1877; essas duas medidas já conseguiram cobrir o país de uma *rêde de conselhos escolares e comissões de frequência*. Estas acham-se investidas na mesma atribuição que os conselhos escolares de expedir ordens tornando obrigatória a presença escolar; e, conquanto não se hajam utilizado tão perseverantemente desse poder quanto os conselhos escolares, *já em 1878 tinham logrado submeter outro milhão e três quartos de habitantes à direta obrigação legal de mandarem os filhos à escola*. Ao todo, na Inglaterra e País de Gales, *em 1878, dois terços da população obedeciam ao ensino obrigatório*." (2)

Para terdes conhecimento exato do movimento de expansão do ensino obrigatório naquele país, aqui reproduzimos, do relatório ministerial acerca da instrução pública no ano passado (3), o quadro do aumento anual da população submetida à ação regulamentar e coercitiva dos conselhos escolares e

(1) ESCOTT: *Op. cit.*, pág. 470.

(2) ESCOTT: *Op. cit.*, pág. 469.

(3) *The report of the Committee of the Privy Council of Education to the Queen's Most Excellent Majesty in Council, for the year 1880*, pág. XXVIII.

comissões de frequência, desde que entrou em vigor a lei de 1870, e foi expedido o primeiro regulamento local (29 de junho de 1871).

Ei-lo :

CONSELHOS ESCOLARES			COMISSÕES DE FREQUÊNCIA	
ANOS, FINDOS NO 1º DE ABRIL	Número de Conselhos Escolares	População que regem	Número delas	População que regem
1872.....	107	8.142.639		
1873.....	191	8.926.349		
1874.....	275	9.442.749		
1875.....	361	9.856.041		
1876.....	527	10.467.615		
1877.....	722	11.221.363		
1878.....	989	14.814.946	178	1.702.639
1879.....	1.243	12.395.550	347	3.803.609
1880.....	1.421	12.605.453	398	3.665.705
1881.....	2.051	15.318.492	761	9.393.774

Destarte o número dos conselhos e comissões locais, incumbidos de por em efeito a regra da obrigação escolar, o qual era de 176 em 1872, nove anos mais tarde era *dezesseis vezes* esse algarismo : subia a 2.712 ; e o círculo da obrigação escolar, que, em 1872, abrangia, na Inglaterra e País de Galês, 8.142.639 habitantes, nove anos depois (em 1 de abril de 1881) dominava uma população de 22.712.266 almas. Ora, a população total dessas duas regiões da monarquia inglesa, em 1881, não passava de 25.968.286 indivíduos. (1) Logo, apenas 3.256.020 habitantes, ou 12,53% da população geral, não obedeciam, o *ano passado*, ao preceito escolar. Estavam, portanto, sob a alçada desta lei 87,47%, ou quasi 7/8 da população total. Quasi nada, por conseguinte, faltará hoje, para que aquelas

(1) BLOCK : *Annuaire* (1881), pág. 695.

duas partes do Reino Unido estejam inteiramente subordinadas ao princípio da instrução obrigatória.

Em várias colônias inglesas se acha plantada a lei da obrigação escolar. Cabe entre elas menção especial às de Ontário e Vitória.

No intuito de dar uma idéia, quanto à primeira, do seu progresso no derramamento da instrução, verteremos para aqui, do *Annual Register and Review* de 1879, este tópico: "Por efeito de várias circunstâncias, Ontário acha-se à frente de várias províncias como país educador. Deve-se este resultado a diversas causas. Entre elas cabe mencionar o fato de haver sido política tradicional dos fundadores desta província promoverem a educação por todos os modos de que dispunham. Em segundo lugar, numa data comparativamente remota na história do desenvolvimento da província, a direção dos destinos da instrução pública foi confiada ao Dr. Ryerson, que, depois de anos de debate, conseguiu do povo de Ontário, em 1871, que adotasse, como princípio cardeal, a gratuidade da escola. Este princípio, com o seu complemento — o ensino obrigatório —, constitue hoje a base do sistema de educação, em Ontário (1).

Do rigor com que, em Vitória, na Austrália, se executa o preceito da frequência escolar dão medida as circunstâncias reunidas neste trecho, também oficial: "Durante os primeiros seis meses de 1878 a aplicação da cláusula compulsiva ocupou 139 conselhos escolares (numa população de 823.272 indivíduos), com ou sem o auxílio de oficiais de frequência. O número de conselhos escolares subiu a 148 no trimestre de setembro, e, no quartel de de-

(1) *Rep. of the Commiss. of Ed. for the Year 1879*, pág. CCVI.

zembro, a 167. Estes fatos denotam na diretoria o desejo de ver plenamente realizado o princípio da obrigação. Instauraram-se, durante o ano, 5.241 processos por infração, dos quais 3.881, que resultaram em 3.333 condenações, foram ordenados pela repartição superior, e 1.360, acabando em 1.095 decisões condenatórias, foram determinados pelos conselhos locais." (1)

Há país nenhum, onde mais pujante reine o espírito de liberdade, do que a União Americana? onde a opinião se afervore mais na propagação do ensino popular? onde a iniciativa espontânea do indivíduo tenha realizado, a esse respeito, tão assombrosos portentos? Contudo, não lhe foi possível dispensar a intervenção imperativa da lei. Os melhores cidadãos e os mais distintos estadistas americanos observaram sempre com a mais profunda inquietação os resultados lastimáveis da deserção escolar, contra a qual já é vasto o número dos que não veem recurso eficaz senão no ensino obrigatório. O Massachusetts consagrou, nas suas leis, esse princípio reparador, há dois séculos e meio. A esse grande *pioneer* da civilização, a esse precursor de todas as liberdades e de todos os progressos morais naquele país cabem, ainda nesta conquista da inteligência, as honras da vanguarda.

Dezesseis anos contava apenas Boston de sua fundação, e já era lei do Estado, por ato de 1642, que "os magistrados de cada cidade velassem sobre os seus concidadãos, não tolerando às famílias a negligência de não ensinarem, por si ou por outrem, os meninos a ler perfeitamente o inglês, e conhecer as leis mais importantes". Outra, de 1647, dispu-

(1) *Ib.*, pág. CCX.

nha : "Nenhum dos irmãos consentirá em família alguma a barbaria de se não ensinar aos meninos e aos aprendizes a leitura corrente do inglês". A par dessa obrigação, se estatuiam medidas contra os pais remissos no seu cumprimento, e impunha-se a cada cidade, onde houvesse 50 chefes de família, a eleição de um para preceptor, assim como a criação de uma escola de gramática nas cidades onde o número de famílias chegasse a cem. Hoje 14 estados e 3 territórios firmaram, no seu direito positivo, o ensino obrigatório. Ele domina, além do Massachusetts, na Califórnia, Conneticut, Kansas, Michigan, Maine, Nevada, New-Hampshire, New Jersey, New York, Carolina do Sul, Ohio, Texas, Vermont, Arizona, Colúmbia, Washington.

Entretanto, há apenas dezenove anos, ainda um dos escritores que aliás naquele país mais magistralmente se teem ocupado com os interesses do ensino, dizia : "Leis ordenadas no sentido de compeli-rem as crianças à assiduidade escolar são *contrárias ao espírito das instituições americanas* ; e, quando o não sejam, são extremamente impolíticas, pelas dificuldades que a sua execução há de suscitar." (1) Tão depressa o desmentiu o tempo, o espírito popular e a evolução normal das instituições republicanas !

Dois anos apenas depois dessas palavras reprovadoras do superintendente das escolas da Pensilvânia, o Rev. James Frazer encontrava, naquele país, disposições de todo em todo favoráveis ao sistema coercitivo. "Na América", escrevia ele no seu famoso relatório, "os amigos da instrução queixam-se de que a lei já não tem bastante eficácia, e os espíritos mais esclarecidos reclamam, em nome dos in-

(1) J. P. WICKERSHAM : *School Economy*. Filadélfia, 1863. Pág. 89.

teresses da sociedade, em nome do progresso, que de ora avante se consigne rigorosamente na lei a obrigação escolar." (1)

Nem parou naqueles estados o movimento. "Apesar de todas as dificuldades", escrevia em 1878 a comissão francesa na exposição internacional de Filadélfia, "vários dentre os mais ilustrados mostram-se dispostos a promulgar leis de instrução obrigatória. Citaremos o Ohio (2), o Rhode Island, o Indiana, o Kentucky, o Mississippi, onde os superintendentes gerais apontam os perigos da ignorância e da vadiagem entre as crianças, perigos, dizem eles, que releva combater a todo transe no seio de um povo cada um de cujos cidadãos detem parte dos poderes públicos. Debalde evocam o *espectro do despotismo*, os *primeiros passos para a centralização*, a *oposição entre esse sistema e as instituições americanas*. A idéia prossegue a sua marcha vitoriosa; "porque" (expressões de F. Adams, no seu livro do *free school system*) "os americanos, constantes no zelo pelas suas liberdades, não tem medo de frases." (3)

Esse tino em discernir as exigências reais da liberdade e os tropos hipócritas dos inimigos insidiosos dela, é tanto mais acentuado ali, quanto, como já notavam outros observadores, há muitos anos, "quanto mais livres são as instituições em cada Estado, tanto mais absolutas e peremptórias nessa parte as suas leis escolares." (4)

(1) REV. JAMES FRAZER: *Report on the common school system of the United States and of the provinces of the Upper and Lower Canada*. London, 1866.

(2) Hoje já o ensino obrigatório é lei no Ohio. *Report of the Commiss. of Ed. for the Year 1879*, pág. 169.

(3) M. LAPORTE, no *Rapport sur l'instr. prim. à l'expos. univ. de Phil.* en 1876, *présenté au nom de la commiss. par F. BUISSON*, pág. 51.

(4) PAROLA e BOTTA: *Op. cit.*, pág. 43.

Ali, como entre nós, o ensino obrigatório não pode ser objeto de uma lei nacional ; a matéria pertence aos membros federais da União, como aquí às províncias administrativas do Império, como, na Suíça, até 1874, pertencia aos cantões confederados ; mas não seria surpresa que o povo americano acabasse, como o suíço, emendando a constituição, para inserir na organização geral do Estado essa instituição, cuja importância não exageraria quem a qualificasse como fundamental nos modernos sistemas de governo. De feito, esta idéia já não é nova nos Estados Unidos. Uma das mais respeitáveis, senão a mais eminente de todas as autoridades conhecidas naquele país em matéria de ensino público, Henry Barnard, o cooperador e amigo de Horácio Mann, o chefe do *Journal of Education*, já escreveu : "Só conheço um meio de desarmar a nativa rustiquez deste futuro exército de eleitores, cuja ignorância pode ameaçar a nossa organização social e política : é *obrigar, mediante uma lei geral*, todas as crianças a frequentarem a escola, e assegurar a todas uma boa educação moral". Em suma, para mostrar, por um documento irrecusável e de um modo completo, a opinião atual dos Estados Unidos sobre o assunto, daremos a palavra a essa ilustre autoridade que, no mais alto posto do sistema de instrução nacional, no caráter federal de *Commissioner of Education*, dirigindo-se ao Congresso, exprimia-se nestes termos : "E' essencial a prática da frequência escolar, a obrigação, espontaneamente sentida, ou *imposta* por lei (*enforced*) aos pais e tutores, de sujeitarem as crianças e adolescentes ao hábito de assiduidade regular, pontual e constante numa escola, pública ou particular, doméstica ou confessional. O problema de cuja solução depende o governo republicano, governo de todos a bem de todos, não é a educação da

minoria, nem mesmo a da maioria, mas a da população inteira. É defeituoso e insuficiente todo o sistema de escolas públicas, que não determine, promova, e assegure a instrução universal. Pode-se divergir, teórica e praticamente, quanto à idade em que precisamente haja de principiar, ou findar, a frequência do ensino comum, e deve-se facultar aos pais e mestres completa liberdade de escolha enquanto ao lugar, o grau, os métodos; mas forçoso é que toda a infância receba instrução, e as crianças em quem tiver começado, pela ação das influências domésticas, ou pelo contágio da circunvizinhança, a obra da imoralidade, cumpre que sejam agremiadas, pela caridade ou pela lei, em escolas ou asilos especiais; não se permitindo absolutamente estarem à rua durante as horas ordinárias de aula indivíduos menores de dez e, até de quatorze anos, salvo nos casos de ausência escolar legalmente justificada." (1)

Nenhuma idéia talvez impera hoje legislativamente em tão ampla vastidão sobre as nações policiadas; e dentro em não longo tempo os limites territoriais do ensino obrigatório serão os limites do mundo civilizado.

Na Áustria a sua admissão data do regulamento geral do ensino (*Allgemeine Schullordnung*), que, em 1774, copiava, coordenando-as, as melhores leis saxônicas e prussianas. José II imprimiu ao sistema preceptivo têmpera ainda mais vigorosa. Hoje o assunto é regido por uma série de atos promulgados desde 1848, e, conquanto o princípio da obrigação escolar ainda não tenha podido vingar praticamente na Transleitânia, encontra a mais plena adesão nas populações alemãs.

(1) *Special Report of the Commissioner of Education on Public Instruction in district of Columbia, and large cities american and european.* Jan. 19. 1870. *Americ. Journ. of Educ. Internat. séries*, 1880, pág. 252.

Na Hungria, graças à obrigação legal, a frequência escolar cresce notavelmente de 1869 para cá. Desde esse ano a proporção entre os meninos assíduos à escola e os obrigados a frequentá-la tem sido :

Em 1869	47,8	%	
" 1870	52,5	"	
" 1872	64,3	"	
" 1874	69,9	"	
" 1876	70,76	"	(1)
" 1877	73,29	"	(2)

É, portanto, em oito anos, um progresso de 25,49% ; de modo que, guardada a mesma celeridade, que tudo denuncia tendente, até, a se tornar mais intensa, dentro em nove anos toda a população de idade escolar, nesse país, frequentará a escola.

Nas províncias renanas, onde renhida oposição encontrou a interferência do Estado, é obrigatório o ensino elementar desde 1825 ; no Saxe Altemburg desde 1807 ; no Saxe Coburgo Gotha, por criação dos regulamentos de Ernesto o Pio (1641-1675) ; no Saxe Weimar é regido por um ato de 1821, confirmado por novas disposições legislativas em 2 de maio de 1851 ; no Saxe Meiningen data de tempos imemoriais ; no Mecklemburg Schwerin, de 1768 ; no Mecklemburg Strelitz, de 1773 ; por lei de 25 de janeiro de 1847 vigora no Oldemburg ; de 22 de outubro de 1827, no Hesse Eleitoral ; de 25 de janeiro de 1847 no Reuss-Greiz ; de 26 de novembro

(1) BRAUN : *Rapport etc.*, pág. 242.

(2) *Report. of the Comm. of Educ. for the year 1879*, pág. CLXXXIV.

de 1837, no Reuss-Schleiz ; de 6 de maio de 1852 e 9 de dezembro de 1865, no Schwarzburg-Sonderhausen ; de 1838, no Hesse-Homburgo ; de 6 de junho de 1835, na Saxônia (reino) ; de 1856, na Baviera ; de 31 de dezembro de 1810, ratificada pelo regulamento de 1824 e decreto de 1 de junho de 1864, no Wurtemberg ; de 15 de maio de 1834, em Baden ; de 1868, na Hungria (1) ; de 15 de junho de 1846, na Escóssia ; de 1834, na Grécia ; de 1814, na Dinamarca ; de 18 de junho de 1842, na Suécia ; de 22 de maio de 1869, na Noruega, onde aliás essa instituição existe simplesmente desde 1736. A Itália encarnou em lei essa idéia a 15 de julho de 1877 (2), e a está resolutamente executando. Portugal, onde o princípio já se achava envolvido na lei de 20 de setembro de 1844, acaba de dar-lhe corpo formal e decisivamente na de 2 de maio de 1878. Enfim, a constituição da Bulgária, promulgada, em Tirnova, aos 16 de abril de 1879, art. 78, nacionalizou também nesse estado a obrigação escolar.

Na República Argentina a obrigação acha-se decretada pelos regulamentos de várias províncias, e, "mais cedo ou mais tarde, terá força de lei nas

(1) Onde aliás já existia desde a primeira metade do século XVII, e, depois da interrupção determinada pelo domínio alternativo da Turquia e da Áustria, foi restabelecido, no século XVIII, por Maria Teresa, "a testa coroada que já fez mais pela instrução". A consequência é que, na Hungria, a estatística dos analfabetos reduz-se apenas a 30%; é que 75% da população adstrita à escola elementar (6 a 12 anos) a frequentam regularmente ; é, ainda, que a escola repetitória é frequentada por 55% das crianças obrigadas a ela (12 a 15 anos). V. DR. APATHY : *L'enseign. publ. en Hongrie*. Na *Rev. Int. de l'enseign.*, 1882, maio, n. 5 págs. 452-4.

(2) Já desde 1859, pela lei piemontesa de 13 de novembro desse ano, que serviu de base à reorganização do ensino nas outras províncias italianas sucessivamente incorporadas no reino atual, arts. 326 e 327, era obrigatória a instrução elementar.

outras". A Bolívia firmou-a na constituição de 15 de fevereiro de 1878, art. 4.º (1).

Na Espanha, onde aliás não tem efetividade prática, essa instituição está reconhecida como legítima e impreterível na legislação do ensino público há 30 anos. A lei de 9 de setembro de 1850, art. 7, deu-lhe a primeira sagração nacional; o projeto de reforma da instrução submetido pelo governo às cortes em dezembro de 1876 firmava explicitamente a sua manutenção (2), a que aderiu o da comissão parlamentar, deposto em maio de 1877, assim como o definitivo em março de 1878, que a oposição ultramontana, irritada pela tentativa de diminuição da preponderância do clero no ensino, fez adiar indefinidamente. A Turquia mesma, se não tem meios de executá-lo, ao menos o abraça, desde a lei que reorganizou a instrução pública em 1846.

É, enfim, imenso o horizonte atual dessa instituição; chega às partes mais orientais da Ásia, onde, há cerca de dez anos, que o Japão a fez sua (3), à África, onde o arquipélago de Mascarenhas viu, em 1857, a colonização, progressista sempre, da Inglaterra estabelecê-la, apesar da hostilidade clerical, para a ilha Maurícia (4); ao continente australiano, à Polinésia, entre cujas ilhas a Nova Zelândia, as Filipinas e as Sandwich teem a fortuna de fruir os benéficos efeitos dessa disposição. No Paraguai

(1) *Annuaire de législ. étrangère, publié par la Société de lég. comparée.* 8.º an. Paris, 1879. Pág. 764.

(2) "La primera enseñanza es obligatoria". V. *La ley de instrucción pública, discutida en España en 1878.* Por d. CARLOS MARIA PERIER, pág. 97 e segs.

(3) *Exposition universelle de Vienne en 1873. France. Commission Supérieure. Rapports. Tome IV.* Paris, Impr. Nation., MDCCCLXXV. Rapport de M. E. LEVASSEUR, membre du jury internat., sur l'instruction primaire et secondaire, pág. 426.

(4) Decreto "for rendering compulsory the education of children in the colony."

mesmo, conquanto isso nunca chegasse a ter começo de realidade, um ato presidencial de 1831 adotou decretoriamente o princípio. Por toda a parte, em suma, onde a civilização alonga as suas raízes, aí penetra com ela, como um dos princípios essenciais da sua seiva, o ensino obrigatório. "Da história do desenvolvimento do ensino através do mundo civilizado", dizia, há três anos, nos Estados Unidos, uma autoridade escolar, o superintendente Philbrick, "decorre a ilação de que a frequência obrigatória tende a alargar as raízes, até onde estender os seus confins a instrução pública." (1)

Os Estados cuja legislação prescreve coercitivamente o ensino primário (não contando a Espanha, o Paraguai e a Turquia, com uma área de 1.260.291 quilômetros quadrados e 24.885.455 almas) abrangem uma superfície de 8.431.418 quilômetros quadrados, com uma população superior a 265.774.139 habitantes, representando na mais esmagadora maioria a inteligência, a liberdade e a riqueza contemporâneas. (2)

Dentre os Estados europeus excluíam-se, até há pouco, dessa comunhão apenas a Rússia, a Holanda, a Bélgica e a França.

A França, porém, acaba de assumir o seu lugar de honra nessa magnífica assembléia. É um dos últimos onde ela vingará definitivamente, posto seja um dos primeiros onde a semente se lançou. Os Estados Gerais de 1560 reclamaram, de feito, entre

(1) *Circul. of information of the Bureau of Education*, N. 2. 1889. Pág. 98.

(2) Eis a distribuição da área e população desses países, que extraímos de informações encontradas no *Almanack de Gotha* (1882), *Whitaker's Almanack for 1882* (London, 1882), FRED. MARTIN, *The Statesman's Year-Book for the Year 1882* (London, 1882) e AINSWORTH

as representações da nobreza, adepta, a esse tempo, da religião reformada, que "os pais e mães fossem constrangidos pelos senhores e juizes ordinários, sob pena de multa, a mandar os filhos à escola"; pensamento que prevaleceu onze anos depois em Navarra, nos dias de Joana d'Albret, mais tarde, em 1582, numa petição da nobreza de França a Henri-

R. SPOFFORD (Librarian of Congress): *American Almanack and Treasury of Facts stat. financ., and politic. for the Year 1882.* New York, 1882.

<i>Países</i>	<i>Quilômetros quadrados</i>	<i>População</i>
Alemanha	525.988,64	43.622.201
Alsácia-Lorena	14.508,10	1.571.971
Áustria-Hungria	624.254,11	37.741.434
Bolívia	1.297.255	2.325.000
Buenos Aires	211.320,43	495.107
Bulgária	63.972	1.995.701
Dinamarca	38.302	1.969.039
Escóssia	78.895,20	3.734.370
Estados Unidos (compreendendo Ari- zona, Colúmbia, Califórnia, Con- necticut, Carolina do Sul, Kansas, Massachusetts, Michigan, Mai- ne, New Hampshire, New Jersey, New York, Ohio, Texas, Ver- mont, Washington)	1.749.310	18.012.074
Filipinas (ilhas)	300.000	6.300.000
França	528.571,99	36.905.788
Grécia	65.229	2.067.775
Inglaterra e Gales	151.020,08	25.968.286
Itália	296.322	28.437.091
Luxemburgo	2.587,45	209.570
Maurícia (ilha)	1.914	357.339
Noruega	318.195	1.806.900
Ontário	279.139	1.913.460
Portugal	92.828	4.745.124
Sandwich (ilhas)	17.008	57.985
S. Salvador (república)	445.900	2.534.400
Suécia	406.721	4.578.901
Suiça	41.389	2.846.102
Vitória	229.078	858.582
Zelândia (Nova)	270.053	(europ.) 381.460
Japão	382.447	34.338.479
	<u>8.431.418</u>	<u>265.774.139</u>

que III, e nos decretos de Henrique IV, que, em 1590, pôs aos pais esse preceito, intimando aos juizes reais a punição dos infratores. O próprio Luís XIV e Luís XV, bem que sob espírito diverso, e absolutamente condenavel, não desconhecera a eficácia do princípio, que aliás os dragões dessa corrompida tirania não eram certamente os mais próprios para fecundar. Não admira, porem, que tão laboriosa houvesse de ser a luta pela sua incorporação sistemática à organização do ensino popular, quando o gênio prodigioso de Mirabeau, cuja cabeça dir-se-ia conter a política inteira da revolução em toda a imensidade dos seus futuros problemas, não compreendeu o carater necessário, nem previu o futuro vitorioso dessa idéia. Acreditava ainda em que, para extinguir a ignorância, bastava a multiplicação e o aperfeiçoamento das escolas.

Mas a evidência dos fatos dia a dia foi-se tornando mais implacavel contra esse erro. Viu-se que, em dois departamentos, por exemplo, igualmente dotados de escolas, como o Meurthe e o Finisterra, a média dos analfabetos, em 1866, avaliada sobre a base dos alistamentos militares, era de 0,99 por 100 no primeiro e 52,25 no segundo (1); viu-se que, na classificação escolar dos departamentos, efetuada em 1862, aquele cuja população pode passar por menos indifferente, e cuja administração por mais ativa, estava no 13.º lugar, com uma proporção de 7,7 analfabetos, seguindo-se outros departamentos de ordem sempre elevada, numa graduação cada vez mais baixa, como o Ródano no 17.º, o Gironda no 41.º, o do Norte, conhecido pela sua riqueza, no 56.º, com uma proporção de 31,9%; viu-se que, sem embargo de todos os progressos realizados na instrução pública

(1) J. SIMON: *L'école*, Ed. de 1874, Pág. 226.

de 1863 em diante, a porcentagem da ignorância não descia senão com a mais deplorável morosidade. (1)

A força irresistivelmente persuasiva da realidade mais palpável triunfou, por fim, de todas as resistências, calando fundo no ânimo nacional. As antigas palavras de Cousin, ao voltar da Alemanha convencido pelo estudo imediato das instituições escolares dos países de além-Reno, entraram a vibrar na opinião, com a energia que só então lhes podia infundir a sonoridade de uma atmosfera preparada para as ecoar em todos os espíritos. Segundo ele, "a instrução necessária ao conhecimento e à prática dos nossos deveres é, *de todos os deveres, o primeiro*, e constitue uma obrigação social tão rigorosa quanto a do serviço militar"; segundo ele, ainda, a lei que, fundada neste princípio impusesse essa obrigação, seria, além de legítima em si mesma, absolutamente indispensável. "Não conheço", ajuntava, "um só país, onde, faltando ela, a instrução popular floresça." (2)

Várias tentativas do governo malograram-se, é certo: a do projeto Carnot em 1848, a do projeto Duruy em 1865, a do projeto Júlio Simon em 1872 e a do projeto Waddington em 1877; mas a do projeto Barodet, apoiada e desenvolvida no projeto Paulo Bert, que a comissão respectiva ofereceu à câmara dos deputados em dezembro de 1879, resolveu definitivamente a questão, incorporando às instituições francesas o ensino obrigatório. "Mais de seiscentas mil crianças de seis a treze anos não frequentam as escolas, e, pois, não recebem instrução quasi nenhuma. Frustraram-se todos os meios per-

(1) J. SIMON: *Op. cit.*, pág. 227.

(2) V. COUSIN: *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne*.

suasivos e estimulantes ; alguns anos faz já que nada se conquista a essa espécie de *caput mortuum*, mantida quasi fixamente no mesmo nivel pela indiferença, pela ignorância, pela cobiça e pela miséria." (1) É a esse estado que vem remediar ativamente o art. 4º da reforma de março deste ano.

Enquanto à Bélgica, o retardamento dessa reforma tem a sua explicação nas influências ultramontanas. Entretanto, as prerrogativas do Estado já se acham reconhecidas ali por um dos chefes do partido católico. "O legislador estabeleceu, no art. 6.º da lei", dizia, numa circular oficial, em 1843, o ministro Nothomb, "o programa da instrução que ao povo assiste o direito de reclamar dos que trazem a seu cargo velar pelos interesses dele, *mínimo de conhecimentos que o Estado tem, por sua parte, o direito de exigir legitimamente de todos os cidadãos*".

As dificuldades que a falta do ensino obrigatório tem oposto, na Holanda, ao derramamento da instrução popular são características. Num país onde o estado pedagógico da escola se avantajava talvez ao da Prússia, e rivaliza com o de Wurtemberg, Saxônia e Zurich ; onde o mestre primário "é talvez o melhor da Europa", na estimativa de apreciadores competentes ; onde, enfim, governo e povo aplicam os mais íntimos e conscienciosos esforços à debelação da ignorância, a estatística dos analfabetos, contudo, num período suficientemente largo para autorizar uma indução bem fundada, comprova, com os mais expressivos algarismos, a força dessa tenacidade com que as populações analfabetas, abrigadas à sombra dessa falsa liberdade, que um dos mais esclarecidos escritores liberais chamou "a liberdade da ignorân-

(1) PAUL BERT : *Rapport présenté à la chambre des députés sur la loi de l'enseignement primaire*. Paris, 1880. Pág. 9.

cia", resistem às mais sábias instituições escolares. Eis, de fato, sobre o total dos habitantes a porcentagem dos analfabetos ali, de 1846 a 1870 :

1846	24,39 %
1855	22,02 "
1860	20,15 "
1865	18,24 "
1868	15,33 "

Significam estes números o exiguíssimo progresso de 9,06% em quasi um quarto de século, numa das nações onde o ensino público se acha mais admiravelmente favorecido. Mas esse progresso teria ao menos estabilidade ? Não ; porque, nos dois anos seguintes, o número de analfabetos subiu :

Em 1869	16,24 %
" 1870	16,29 "

É uma espécie de tremedal, de onde o país se não desenvencilha senão penosíssima e morosissimamente, a poder de esforços extenuantes, com o risco, ainda em cima, de perder, em tristes alternativas, as vantagens já obtidas, tornando a imergir, e profundar-se na massa lodosa e inerte, que lhe embaraça os movimentos.

É assim que os próprios Países-Baixos teem sofrido os perniciosos efeitos dessa repugnância à adoção do regimen compulsivo.

Mas o princípio deste regimen já está latente na disposição, aliás iníqua (porquanto deixa impunes os abastados), que condena à privação dos subsídios da beneficência oficial os indigentes, cujos filhos não comparecerem à escola. Mas, demais, o ensino obrigatório constitue sério empenho, e é artigo do pro-

grama dessa adiantada parte da opinião pública a que se deve a revisão da lei de 1857. Mas ainda, o governo, durante os debates da reforma escolar de 1878, afirmou solenemente a punibilidade legal da incúria dos pais na instrução elementar dos filhos, apoiando o adiamento das medidas coercitivas em simples conveniências de ocasião. Mas, enfim, a própria lei de 17 de agosto de 1878, com as providências do título VII, que submete à inspeção municipal a frequência nas escolas particulares, assim como a das lições em domicílio privado, determinando incentivos à assiduidade, encerra já "provavelmente, a serventia de uma *transição* para o ensino obrigatório", na idônea opinião de um homem de estado holandês (1). Tudo nos convence, pois, de que a resistência contra ele, neste país, está por pouco : de que dentro num período não longo, será na Holanda, instituição nacional esse princípio, o qual aliás já se associa às tradições de várias províncias suas, como o Luxemburgo no regulamento de 1586, a de Drenthe no de 1630, a de Over-Yssel no de 1688.

A Rússia é, pois, o único país europeu onde a obrigação escolar não existe, ou não está destinada a existir num futuro muito próximo. Entretanto ali mesmo esse princípio vence terreno. Enquanto a recente lei do serviço militar procura contribuir poderosamente para fazer da instrução primária um dote apetecido pelo povo, reduzindo a um ano o serviço nas fileiras, para os cidadãos russos "que possuírem os conhecimentos elementares ministrados nas escolas primárias" (2), a idéia do ensino obrigatório recebe já um começo de aplicação nas províncias bál-

(1) M. GODEFROI (antigo ministro da justiça, deput. à segunda câmara dos Estados Gerais), no *Annuaire de législ. étrang.* 1879. Pág. 517.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Russie*, págs. 58-63.

ticas ; órgãos há da imprensa que o reputam, não simples medida de utilidade, mas "corolário indispensável da reforma militar" ; assembléias provinciais, como a do distrito de Constantinograd (governo de Poltava) em 1866, a do de Escopine (governo de Riazan) em 1871 e, mais recentemente, a do de Ossa (governo de Perm), representam à coroa, solicitando um ato que imprima o carater de necessidade cívica à frequência escolar, — pensamento que aliás, por deliberação própria, adotou, há anos, o conselho municipal de Lvovskaia-Varejká.

A eficácia dessa instituição, que tende a entrar numa fase de desenvolvimento mais amplo, abrangendo não somente o círculo das escolas elementares, como o das de aperfeiçoamento, dominicais ou noturnas, o que se verifica, por exemplo, na Áustria, na Baviera, na Saxônia, na Suécia, — não tem fallado, senão onde as autoridades a não podem, ou não querem executar.

Com a mais plena razão atribuiam os homens mais competentes, como E. Rendu, há vinte e sete anos, o despovoamento das escolas e o número enorme de analfabetos a esse "ilimitado direito de soberania, de que se tem deixado gozar os pais e patrões sobre as crianças por quem são responsáveis". (1) Assim, enquanto os amigos da instrução popular, na França, não teem cessado, até há pouco, de assinalar, entre alguns progressos parciais, a inferioridade geral daquele povo entre as nações florescentes do mundo civilizado, no tocante ao ensino público, imputando tão lastimaveis resultados a essa lacuna fundamental ; enquanto ainda há alguns anos, punham em relevo, no seu país, a extraordinária

(1) EUG. RENDU : *De l'éducat. populaire dans l'Allem. du Nord*, pág. 139.

proporção de 27 analfabetos por 100 habitantes, — essa porcentagem no grão-ducado de Baden, em 1864, entre as camadas ínfimas da população, era de 2 a 5 nos dois sexos ; na Baviera, a dos soldados que liam e escreviam mal, não excedia de 8 ; na Prússia, não passava de 3, e a 97,4% da população de idade escolar atingia a proporção dos que frequentavam a escola ; subindo ainda mais nas províncias da Áustria inferior e superior, no Tirol, na Boêmia, na Morávia, onde se elevava a 98,5%, até à Saxônia, onde se presenceava o fenômeno expressivo de frequentarem a escola todos os indivíduos inscritos no censo da obrigação escolar. (1) É característico, a este respeito, o fato, ocorrido num regimento de um dos pequenos estados alemães, cujo coronel, descobrindo, entre os seus 800 soldados, quatro incapazes de ler, sentiu-se atônito com essa numerosa porcentagem de analfabetos, ao ponto de mandar abrir inquérito, para lhe verificar a causa. No império austríaco o regulamento geral de 1774, firmando os meios coercitivos, imprimiu imediatamente extraordinário impulso à instrução. Em parte nenhuma então se progrediu tanto. No Salzkammergut a proporção entre a frequência e a população escolar ascendeu rapidamente de 24 a 66%.

Nos Estados Unidos, onde o ensino obrigatório, segundo o assentimento geral, tem sido um auxiliar eficaz do desenvolvimento da instrução (2), uma

(1) *Séance des cinq Académies de l'Institut, du 16 août 1864.* Disc. do general A. MORIN, pág. 10.

(2) BUISSON : *Rapport sur l'instr. prim. à l'exposit. de Philadelph.*, pág. 671.

autoridade escolar, M. Harris, registrando o bom êxito dos jardins de crianças em S. Luís, e fazendo notar que os filhos das famílias pobres, suposto mais carecentes dessa instituição, concorriam mais dificilmente que os das abastadas, refletia : "Tão certo é que a ignorância, entregue a si mesma, não é capaz de corrigir-se, enquanto administradores inteligentes não provejam à sua cura." (1)

Na Itália, conforme o testemunho de Laveleye durante a sua última viagem àquela região, o ensino obrigatório, legislado há cinco anos, vai-se executando com os melhores resultados, não tendo encontrado resistências, e esperando-se, até que, nas grandes capitais, alcance quasi dispensar a arma das penalidades. (2)

A Inglaterra propriamente dita, da qual dizia Eug. Rendu em 1853, ser, "de toda a Europa, o país onde menos difundida se achava a instrução", e onde o desenvolvimento escolar foi comparativamente moroso até há doze anos, passou por uma notável aceleração no seu desenvolvimento desde a lei de 1870. Basta reparar em que, nos seis anos de 1865 a 1870, o número de escolas inspecionadas cresceu apenas 2.121, ou: 353,5, termo médio, por ano, e o número de alunos presentes 483.883, ou, termo médio anual, 80.647, 16 ; ao passo que de 1870 a 1879 se adicionaram às existentes mais 8.180 escolas, ou 908,88 anualmente, e 1.557.309 alunos, ou, média

(1) BUISSON : *Op. cit.*, pág. 210.

(2) LAVELEYE : *Lettres d'Italie*. 1880. Págs. 15, 66, 231.

por cada ano, 173.034. O progresso, portanto, no segundo período avantajou-se ao do primeiro numa razão superior a 100 por 100.

ANOS	ESCOLAS	ALUNOS
1865.....	6.865	1.081.480
1866.....	7.134	1.116.374
1867.....	7.601	1.210.301
1868.....	8.051	1.332.533
1869.....	8.592	1.448.299
1870.....	8.986	1.565.363
1871.....	9.521	1.651.169
1872.....	10.751	1.737.002
1873.....	11.911	1.913.542
1874.....	13.084	2.093.180
1875.....	14.067	2.273.721
1876.....	14.875	2.448.299
1877.....	15.187	2.633.198
1878.....	16.293	2.944.127
1879.....	17.166	3.122.672 (1)

Em suma, o princípio da obrigação legal tende a produzir em toda a parte os mesmos efeitos que na Alemanha, "onde *universalizou* a instrução." (2) A este respeito já não há hoje um escritor de mérito, que divirja. Todos são contestes na afirmativa exarada, há mais de dez anos, por Baudouin: "Devo dizer inteira a verdade", escrevia ele, "qualquer que seja a minha opinião pessoal, e ainda arriscando-me a contrariar respeitáveis convicções: onde quer que é obrigatória a escola primária, a instrução está copiosamente derramada." (3)

É a mesma verdade consagrada com a maior solenidade pelas exposições internacionais. Já na de Londres, em 1862, o juri internacional da classe XXIX, dedicada ao ensino, no seu relatório ao Con-

(1) Estatística das escolas e alunos presentes de 1865 a 1879, extraída do *Statistical Abstract*, etc. pág. 143.

(2) EUG. RENDU: *De l'éduc. popul. dans l'Allem. du Nord*, pág. 142.

(3) *Rapport sur l'état act. de l'enseignement en Belg., en Allem. et en Suisse*, pág. 111.

de Granville, presidente dos comissários da rainha, enunciara-se assim : "Hoje todos os povos civilizados compreendem que, para assegurar o seu futuro, e consolidar, ou propagar os princípios que constituem o fundamento e a honra do mundo moderno, cumpre-lhes considerar como interesse social de primeira ordem a educação das gerações novas. A Prússia e os demais Estados do *Zollverein*, onde a instrução tem sido erigida em dever legal, como nos estados escandinavos e na Suíça, ocupam com estes, quanto à instrução do povo, o primeiro lugar na Europa." (1) Na exposição de 1867, em Paris, o relatório do grupo concernente aos melhoramentos da condição física e moral do povo exprimia-se nestes termos : "O ponto principal para que parece chamar a atenção os documentos escolares reunidos na exposição, é incontestavelmente a necessidade de proporcionar, mediante a escola diurna ou noturna, a todos os habitantes de todo país que presuma de civilizado os elementos indispensáveis do ensino primário." (2)

Pelo que toca especialmente à Alemanha, hoje, naquele país, "ainda entre os mais decididos conservadores, ninguém se lembraria de controverter o ensino obrigatório." (3)

Tudo, portanto, concorria para assentar em nós a mais profunda convicção de que, sem o princípio da obrigação legal, firmemente aplicado, é irrealizável a instrução popular. O sentimento desse dever — o dever escolar (*Schulpflichtigkeit*), na expressão

(1) *Internacional Exhibition. 1862. Reports by the juries on the subjects in the 30 classes into which the exhibition was divided. London, 1863.*

(2) *Rapports du jury international. 1868. Tomo XIII, pág. 10.*

(3) MICHEL BRÉAL: *Quelques mots sur l'instruction publ. en France. Paris, 1873. Pág. 19.*

alemã (1) — o primeiro dos deveres cívicos, hoje entre os povos civilizados, esse dever que faz da instrução uma necessidade não menos imperiosa que a do serviço militar e a das prestações fiscaes, esse dever que constitue a frequência da escola no caracter de uma contribuição não menos sagrada que a do imposto pecuniário e o tributo de sangue — esse sentimento não se infunde a um povo senão mediante uma legislação enérgica, ainda que sem imoderação, e virilmente executada.

A adaptação de semelhante idéa às nossas províncias fora dos centros populosos encontraria dificuldades insuperáveis; além de que, neste assunto, abrangido na competência constitucional das assembleias provinciais, não cabe ao parlamento intervenção *direta*. Quanto à capital do Império, porem, não há senão obstáculos perfeitamente vencíveis, se os poderes nacionais compreenderem a sua missão, e souberem querer cumpri-la.

A vossa comissão, pois, associa-se aquí ao decreto de 19 de abril.

Cumpre consignar, porem, que a idéa tem, nesta capital mesma, suas antecedências, bem que irregulares e estereis. O reg. n.º 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, art. 64, preceitua, com efeito:

“Os pais, tutores, curadores, ou protetores, que
“tiverem em sua companhia meninos maiores de 7
“anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não

(1) Referindo-se a essa expressão e à de *Dienstpflichtigkeit* (serviço militar), dizia Cousin: “Estas duas palavras resumem a Prússia inteira: encerram o segredo da sua originalidade como nação, da sua força como Estado, e contem o germen do seu futuro”. E Saint-Marc-Girardin: “Cada qual, na Alemanha, é *Schulpflichtig*, do mesmo modo como *Dienstpflichtig*, obrigado ao serviço militar, e *Steuerpflichtig*, obrigado a pagar o imposto, contribuinte. Os cidadãos devem ao Estado o habilitarem-se a ler, tanto quanto lhe devem o empunhar armas e concorrer com os tributos”. *De l'instruction intermédiaire dans le midi de l'Allemagne*. 1835. Pág. 70.

“derem o ensino pelo menos do primeiro gráu, incorrerão na multa de 20\$000 a 100\$000, conforme as circunstâncias.

“A primeira multa será dobrada na reincidência verificada de seis em seis meses.

“O processo nestes casos terá lugar *ex-officio*, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiais”.

Esse ato é incontestavelmente uma exorbitância dessas tão habituais ao executivo entre nós ; porquanto o decretar a instrução obrigatória em toda a parte se reputou sempre matéria legislativa, e a autorização parlamentar de 17 de setembro de 1851, em que se estriba aquele regulamento, e que habilitava o governo para a reforma do ensino primário, não continha sobre esse ponto especialíssimo a delegação especial que se requeria. Aduz-se, todavia, o fato com o fim de mostrar que, já há vinte e oito anos, a administração do país tinha por oportuna a inovação.

Como era natural, porem, não se tratando simplesmente de aclamar um princípio, mas de criar um largo serviço, e sancionar, mediante cautelas repressivas, encargos novos, o que de todo em todo se omitira, essa tentativa frustrou-se na obscuridade, sem o mínimo princípio de execução.

Cumpre, contudo, lembrar que mereceu a adesão de dois dos nossos mais inteligentes e graves estadistas, dois dos raros que, no Brasil, se tem occupado ilustradamente com as necessidades intellectuais da pátria. Aludimos aos conselheiros Eusébio de Queiroz e Paulino de Sousa.

Aquele dizia, há dezenove anos : “O princípio da instrução obrigatória, admitido pelo regulamento

de 17 de fevereiro de 1854.... impõe deveres ao governo, que é difícil, mas *necessário, cumprir.*" (1)

"*Partidário do ensino obrigatório*", escrevia, sete anos mais tarde, o segundo, "*teria eu já posto em prática a disposição do art. 64 do decr. n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, se não me faltassem os meios de executá-la.*" (2)

O que a inspetoria geral, em 1863, e o ministério do império, em 1870, consideravam como de necessidade imediata, mais que tempo é de levá-lo a efeito em 1882.

Essa opinião, afirmou-a ainda, nesta câmara, em um discurso muito notável, aos 6 de agosto do mesmo ano, o conselheiro Paulino de Sousa. "Com relação ao ensino primário" (foram palavras suas), "vou ao ponto de entender que os poderes públicos devem impô-lo como obrigação a todos os que estão na idade escolar... O Estado tem o direito de obrigar os pais, os tutores, os encarregados, enfim, de qualquer indivíduo na idade escolar a fazê-los aprender a ler e escrever". E S. Ex. declarava que "pretendia fazer o *primeiro ensaio* nesta corte".

Três anos depois (17 de março de 1873) o deputado Cunha Leitão submetia a esta casa um projeto, em cujo sistema a instrução obrigatória assumia os vastos âmbitos de uma instituição comum ao país todo.

A 23 de julho de 1874, um dos brasileiros que, no governo e no parlamento, mais sério interesse

(1) *Relatório do inspetor geral da instrução prim. e secund. no município neutro*, em 1863, pág. 3.

(2) *Relatório do ministro do império à assembl. ger. legisl.*, 1870, pág. 38.

teem revelado pelo ensino público mostrando-se na altura de idéias cujo carater progressista muito o honra, o conselheiro João Alfredo, lançava numa combinação de alvitres, em geral previdentes e práticos, as bases dessa reforma para o município da corte. A vossa comissão não hesitou em inspirar-se por várias vezes nesse trabalho, mui distinto, sem dúvida alguma, pelo seu consideravel merecimento.

Estudando as condições de execução da idéia, o primeiro ponto que naturalmente se impõe à atenção, consiste em determinar a idade inicial e terminal da frequência imperativa. Quais, a este respeito, as indicações da experiência?

Nos países de que pudemos coligir informações, esses limites fixam-se na escala seguinte :

— 5 — 12 anos	Grécia.
— 5 — 13	Lichtenstein.
— 5 — 13 (no campo ; — 14 nas cidades) . . .	Saxe-Meiningen.
— 5 — 14	Inglaterra.
— 6 — 9	Itália.
" "	Espanha.
— 6 — 10 (sexo feminino ; — 12, sexo masculino)	Ilha Maurícia.
— 6 — 12	Portugal.
" "	Galícia.
" "	Ístria.
" "	Zurich.
" "	Zug.
" " (sexo feminino ; — 14 sexo masculino) no)	Buenos Aires (província).

— 6 — 13	Baviera.
" "	Genebra.
" " (sexo feminino; — 14 sexo masculino)	Waldeck.
" "	França.
" "	Japão.
— 6 — 14	Saxônia (reino).
" "	Nassau.
" "	Hamburgo.
" "	Wurtemberg.
" " (sexo feminino; — 15, sexo masculino)	Anhalt.
" "	Hesse-Darmstadt.
" "	Hesse-Homburgo.
" "	Hesse-Eleitoral.
" "	Lippe-Detmold.
" "	Oldemburgo.
" "	Reuss-Greiz.
" "	Reuss-Schleiz.
" "	Saxe-Coburgo-Gota
" "	Schwartzburgo-
" "	Sonderhausen.
" "	Áustria.
" "	Tessino.
— 6 — 15	Berne,
" "	Hungria.
" "	Lucerna.
— 6 — 16	Carolina do Sul.
— 6 — 18	Texas.
— 7 — 13	Uri.
" "	Appenzell (Rhod Int.).

— 7 — 14	Prússia.
" "	Alsácia-Lorena.
" "	Baden.
" "	Neufchatel.
" "	Vaud.
" "	Schwytz.
" " (regra geral)	Suécia.
— 7 — 15	Noruega.
" "	Dinamarca.
" "	Valais (1).
" "	Sion.
" "	Friburgo.
" "	Soleure.
" "	República de São Salvador.
— 8 — 13	Califórnia.
— 8 — 14	Massachusetts.
" "	Arizona.
" "	Conneticut.
" "	Michigan.
" "	New Hampshire.
" "	New Jersey.
" "	New York.
" "	Nevada.
" "	Ohio.
" "	Vermont.
" "	Kansas.
— 8 — 16	Washington.

(1) Nesse cantão suíço a idade escolar prolonga-se além dos 15 anos, se então o individuo não provar instrução suficiente. Lei de 4 de junho de 1873. (*Annuaire de législ. étrangère*. 7^e année Paris, 1878. Pág. 646).

- 9 — 14 (nos lugares onde
a frequência é di-
fícil) Suécia.
— 9 — 15 Maine (1).

O decreto de 19 de abril, como o projeto parlamentar de 1874, delimita a idade escolar dos 7 a 14 anos. O projeto de 1873 rematava esse prazo aos 12 anos para o sexo feminino.

Pareceu à comissão cingir-se ao primeiro desses dois alvitres.

Em relação ao sexo feminino, porem, estabeleceu, a bem das alunas, o direito a uma ausência de três dias por mês, independente de qualquer declaração, dos treze anos em diante. Este privilégio não é arbitrário; funda-se numa lei fisiológica de primeira importância na evolução do gênero humano, numa necessidade vital para a formação dos indivíduos daquele sexo, e, portanto, para o futuro físico e *moral* da espécie: — em suma, na periodicidade sexual da mulher. Foi nos Estados Unidos, onde os problemas mais técnicos da instrução popular apaixonam os homens mais eminentes, que se começou a perceber a gravidade substancial desse elemento, como fator na educação da mocidade. Suscitou-a um homem de eminente autoridade médica e pedagógica, o Dr. Clarke, num livro acerca da *influência*

(1) Quanto aos pontos do mundo, onde ainda não vigora a lei da instrução obrigatória, eis algumas informações acerca dos limites adotados para a idade escolar:

Holanda	6—12 anos
Oregon	4—20 "
Wisconsin	" "
Flórida	4—21 "
Montana	" "
Rhode Island	5—15 "
Maryland	5—20 "
Minnesota	5—21 "

do sexo na educação. (1) A raça americana, é fato manifesto aos observadores competentes, parece ameaçada de um depauperamento, que inquieta ali a opinião pública. Nesse misterioso mal, que "solapa a constituição da mulher americana" (2); que vai, portanto, minando surdamente a compleição nacio-

Nebraska	5-21 anos
Virgínia	" "
Dakota	" "
Idaho	" "
Iowa	" "
Delaware	" "
Mississippi	" "
Kentucky (para os alunos de cor)	6-16 "
Utah	" "
Georgia	6-18 "
Kentucky (para os brancos)	6-20 "
Missouri	" "
Arkansas	6-21 "
Colorado	" "
Illinois	" "
Indiana	" "
Louisiana	" "
Carolina do Norte	" "
Pensilvânia	" "
Tennessee	" "
Virgínia Ocidental	" "
Novo México	7-18 "
Alabama	7-21 "
Wyoming	" "
Texas	8-14 "

(STEYN PARVÉ : *Org. de l'instr. prim., sec. et super. dans le royaume des Pays Bas*, pág. 72. *Le Japon à l'exposit. univ. de 1878*, pág. 14. *Report of the Commissioner of Education for the year 1879*, pág. XIV-XVI).

Segundo BUISSON : (*Rap. sur l'instr. prim. à l'expos. univ. de Philadelph.*, pág. 641) os pedagogos americanos reclamam a uma voz a unificação dos limites da idade escolar, medida, observa ele, "que os mais intransigentes adversários da centralização poderiam conceder, sem o mínimo perigo para a autonomia local." Os superintendentes dos vários Estados da União tem proposto contar uniformemente a idade escolar de 5 a 15, ou de 6 a 16 anos.

(1) EDW. CLARKE: *Sex in education, or a fair chance for girls*. Boston, 1881. É a 3.ª edição, tendo sido de 1873 as duas primeiras.

(2) "Hoje em dia", escreve um dos mais eminentes fisiologistas dos Estados Unidos, "a mulher americana é fisicamente incapaz (*physically unfit*) em relação aos deveres do seu sexo". S. Weir Mitchell: *Wear and Tear*.

nal, e preocupa hoje seriamente os médicos, os higienistas, as sociedades sábias, depois que o autorizado prático de Boston abriu pelos seus escritos uma luminosa controvérsia sobre o assunto, crê-se que a causa preeminente está na violência exercida sobre o temperamento feminino pela coedução e idêntica educação dos sexos, na idade a que se dirige o ensino das escolas superiores (*high schools*).

Dos sábios trabalhos do ilustre educador americano limitar-nos-emos aos excerpts precisos para elucidar o fundamento da nossa conclusão.

"A única diferença entre os sexos", diz ele, "é o sexo ; mas esta diferença é radical e fundamental, exprimindo-se em diferenças radicais e fundamentais de organização, que abrangem todas as formas da vida, desde as ínfimas até às mais elevadas... O primeiro passo na aplicação destes princípios é escutar aquela voz que soou aos ouvidos de Pedro, e ainda ecoa aos nossos, prescrevendo-nos que não qualifiquemos de baixa ou imunda coisa nenhuma onde se estampe o selo da obra divina. Toda a organização e todas as suas funções hão de ser elevadas acima do plano inferior do instinto animal, e confiadas aos cuidados da razão. Cumpre reconhecer o sexo e suas funções como *fatores na educação, como auxiliares na formação do cérebro* (*as aids in brain-building*) (1).

"Releva", diz Clarke, "formar idéia completa do *valor da periodicidade como elemento da educação feminil* ; resultado que se conseguirá verificando os males consequentes ao desprezo e os benefícios inerentes à ação normal desse elemento. Feito isto, fácil será assinalar à periodicidade a sua posição peculiar

(1) EDW. CLARKE. *M. D.*: *The building of a brain*. Boston, e.l. 1880. Pág. 52.

entre os demais fatores, tais como a nutrição, a respiração e outras, que tocam à educação e cooperam na elaboração do cérebro. (1)

"Reconhecida a periodicidade como fator na educação da moça, e adquirido algum conhecimento dos males que determina a preterição do seu curso, segue-se estabelecer o seu legítimo lugar como agente ou força na constituição do cérebro.

"A importância desse papel é indubitável; (2) porque ela representa não só um órgão essencial, como um sistema essencial de órgãos no organismo

(1) *Op. cit.*, págs. 55-57.

(2) O Dr. Fisher, médico americano, diz: "Qualquer alvitre que aliviasse as exigências do nosso sistema escolar a bem do espírito, extremamente melindroso, da mulher, nessa época da vida, seria bem vindo, ainda que fosse à custa da superioridade intelectual desse sexo na geração subsequente". T. W. FISCHER, M. D.: *Plain Talk about Insanity*. Pág. 24.

O Dr. Anstie, de Londres, acrescenta a esses o seu valioso testemunho: "Cumprir lembrar," (são palavras suas), "que, durante o período do desenvolvimento sexual, cresce enormemente o dispêndio de energia vital na mulher. Além do contínuo processo de crescimento geral dos tecidos e órgãos, o aparelho sexual, com a sua nutrição nervosa, põe em pesada contribuição, pelo seu desenvolvimento, as forças nutritivas do organismo... Se a isto acrescentarmos a tensão anormal, imposta, em muitos casos, ao cérebro por um plano opressivo de ensino, reconheceréis aí uma origem, não meramente de perdas extenuantes de energia nervosa, mas também de irritação secundária de centros, como a medula alongada, cujo poder de resistência vital naturalmente já se acha um tanto enfraquecido, e, que, portanto, proporcionalmente se ressentem de uma certa irritabilidade." FRANCIS E. ANSTIE, M. D.: *Neuralgia, and the Diseases that resemble it*. (Ed. inglesa). Pág. 122.

Maudsley é ainda mais peremptório: "Na grande revolução mental causada pelo desenvolvimento do sistema sexual, durante a puberdade, temos o mais notável exemplo da íntima e essencial simpatia entre o cérebro, como órgão da inteligência, e outros órgãos do corpo. A mudança de caráter, que nesse período se dá, absolutamente não se limita à manifestação dos sentimentos sexuais e idéias que se lhes prendem: antes, se a seguirmos até à extrema das suas dependências, se verificará como se estendem aos mais elevados sentimentos da humanidade, sociais, morais e, até, religiosos... O tempo dessa revolução mental é, pelo menos, em todo o caso, um período de provação para a mocidade. A atividade mensal dos ovários, que, na mulher, assinala o advento da puberdade, tem notáveis efeitos sobre o espírito e o corpo; podendo-se tornar, por consequência uma importante causa de perturbações físicas e mentais". HENRY MAUDSLEY, M. D.: *Body and Mind*, págs. 31, 87.

feminil. Impossível e inútil seria precisar a mais relevante dentre as três grandes secções funcionais do nosso organismo : a nutritiva, a reprodutiva e a nervosa. Basta saber que para o desenvolvimento de cada uma é necessária a colaboração harmônica (*the consensus*) de todas, assim como para a evolução e aperfeiçoamento do conjunto não é menos indispensável o desenvolvimento de cada uma. A normalidade dos fenômenos periódicos significa, por via de regra, a integridade e a direção judiciosa do aparelho, de que eles constituem uma das funções, tanto quanto uma digestão normal exprime a sanidade do aparelho nutritivo e a observância de um regimen conveniente. A importância da periodicidade provem, pois, principalmente do seu caráter nutritivo. Ela representa um sistema de órgãos e funções essenciais ao desenvolvimento do indivíduo e da espécie, *essencial à formação do cérebro de cada indivíduo do sexo feminino e à transmissão da energia cerebral de uma geração para outra*. Quer o queiramos, quer não, homens e mulheres, havemos de aceitar o fato — e reger-mo-nos por ele — de que o cérebro não pode chegar ao seu desenvolvimento cabal, senão mediante o desenvolvimento do corpo. (1)

(1) *Op. cit.*, págs. 53 e segs.

"Não é materialismo o dizer que qual for o cérebro, tal será o pensamento. Sem discutir a frase do fisiologista francês, segundo o qual o cérebro segrega o pensamento, como o fígado a bilis, o certo é que sem cérebro não há pensamento. A qualidade deste depende da qualidade da-quele. As metamorfoses do cérebro manifestam, limitam, enriquecem, e colorem o pensamento. O tecido cerebral, quer enquanto à quantidade quer enquanto à qualidade, é correlativo à energia intelectual. Faz-se do sangue o cérebro : a sua qualidade e quantidade são determinadas pela quantidade, e qualidade da provisão sanguínea... A ignorância e a desidia levam à anemia do sangue; esta, à anemia mental. *Qual o sangue, tal o cérebro ; qual o cérebro, tal a inteligência*. CLARKE : *Sex in Education*, págs. 95-96.

"O adaptar praticamente à educação estes princípios é menos difícil do que à primeira impressão parece. Boa parte, provavelmente a maior, da dificuldade terá desaparecido, logo que a escola e a ordem social *reconhecerem a periodicidade como agente na formação do cérebro*. Conseguindo este reconhecimento, a experiência será o melhor guia na remoção dos outros embaraços, remoção que incumbirá principalmente à mulher mesma. Felizmente, a natureza, implacável quando inimiga, é também a mais benévola das amigas, e a docilidade às suas regras aplaina todos os caminhos. A fisiologia assegura ao preceptor e à família que todas as exigências da natureza, a esse respeito, cifram-se em não embaraçar o fato normal dessa função. Tenho presenciado casos, em que a prescrição de trabalho mental bastava para a regularizar, ao passo que, noutros, se observava precisamente o inverso, exercendo o estudo, as emoções, qualquer excitação, enfim, do espírito uma influência ora suspensiva, ora estimulante sobre essa função, particularmente durante a conjuntura a que aludimos, ao ponto de causar doenças, e ameaçar a vida. Ora, de certo, uma função tão melindrosa (*so sensitive*) e ductil durante a idade do crescimento, tão difícil, quando mal dirigida então, de regular-se nos anos ulteriores, e que representa uma parte tão importante do organismo da mulher deve ser guiada e tratada com discretos cuidados. O seu exercício normal, como o de todas as funções, avigora, não só os órgãos que ela representa, como todo o sistema orgânico; de modo que sem o seu tratamento apropriado não é possível obter o desenvolvimento e a energia do conjunto, como de cada uma das suas partes." (1)

(1) *Op. cit.*, págs. 58-60.

Para a União Americana estes dados científicos são de uma importância capital, ante as exigências do seu sistema de escolas superiores, a mais bela expressão do organismo do ensino popular no mundo ; porque as funções dessa ordem de escolas se iniciam exatamente na idade assinalada por essa transição crítica da vida sexual na mulher. Convencidos, por uma experiência hoje irrefragável, de que as aptidões intelectuais da mulher não são em nada subalternas às do homem, o povo americano por caso nenhum acabaria jamais consigo resolver-se a excluí-la dessa coparticipação na mais alta esfera da instrução comum, em um país onde, a despeito das falsas concepções da ignorância e das apreciações malévolas de seita ou de partido, que conciente ou inconcientemente a caluniam, todos, veem na mulher, na mãe de famílias americana, um dos mais preciosos segredos daquela civilização maravilhosa. Se há algum ideal, já experimentado, que se imponha à imitação dos estados essencialmente democráticos deste continente, é o que se encerra no tipo das *high-schools* daquele país, "dessas escolas francamente populares, destinadas a ministrarem ao povo a melhor, a mais pura, a mais elevada parte de uma educação liberal"; dessas escolas "que não abrem carreira alguma, e conduzem a todas sem exceção, nem distinção ; que não formam nem o engenheiro, nem o médico, nem o arquiteto, mas preparam uma juventude inteligente e viva, adaptada a todos os estudos, habilitada para escolher entre as diversas profissões e capaz de ser, em todas, bem sucedida." (1) Essa fase, porem, da educação escolar submete as alunas, num período de que absolutamente depende toda a sua vida ulterior, a excessos de atividade cerebral, em que, mais sen-

(1) BUISSON : *Rapport*, etc., pág. 496.

síveis à emulação, capazes de prodígios de trabalho mental inaccessíveis aos moços mais vigorosos dessa idade, e suscetíveis de resultados intelectuais que asombrom, e encantam os educadores, elas vencem frequentemente o outro sexo, mas à custa da sua vitalidade em flor, que insensivelmente recebe em si o germen de uma debilidade quasi sempre incuravel, preparando-lhe uma existência fragil e melindrosa, origem de outras ainda mais pobres e menos felizes. Sob essa uniformidade rigorosa na educação escolar superior dos dois sexos, já não é mais oculto aos profissionais que "o desprezo daquele fato vai arruinando a saude a muitos milhares de pessoas do sexo mais debil".

A *State Board of Health* (Junta de Higiene do Estado) e o *Bureau of Statistics of Labor* (Repartição Estatística do Trabalho), em Massachusetts, após inquérito, a que procederam acerca das relações da sexualidade feminina com a indústria e a escola, chegaram, em 1874, a conclusões análogas, exigindo a segunda que as leis tutelares do trabalho prestem especial atenção ao sexo, e a primeira que o sistema do ensino comum o reconheça na organização da escola.

A solução do problema que pretende conciliar essa peculiaridade da economia fisiológica da mulher com a sua admissão à mais elevada esfera do ensino popular, solução que ainda se não conseguiu determinar, está por ora entregue à discreção dos educadores, que procuram obviar a essa necessidade mediante um regimen, verdade seja que ainda bem pouco generalizado, de complacências e atenções especiais para com a mulher, desde a iniciação desses fenômenos característicos da sexualidade nessa metade da nossa espécie.

Quanto, porem, à lei, que não pode ser indifferente a esta necessidade, não vemos outro meio pratico, accessivel a ela, de evitar este embaraço, a não ser o que o substitutivo indica. É o que já os americanos praticam em várias escolas e estabelecimentos industriais (1), é o que famílias e escolas observam na Alemanha, e é precisamente o insinuado pelo fisiologista que levantou naquele país a questão, e com os seus dois notaveis livros tem promovido e desenvolvido sobre o assunto uma agitação eficaz e crescente. "De quatro em quatro semanas" diz ele,

(1) "Nenhum assunto merece mais desvelada atenção dos médicos do que o da educação dos sexos", escrevia, há pouco, um consumado especialista em matérias de hygiene escolar, numa das mais completas, sábias e modernas enciclopédias, que se teem dado a lume sobre hygiene geral. "E' para desejar que a menina sinta o dever de sair-se bem nas lições. Quão poucas vezes, porem, vemos temperado esse encargo pela contemplação devida ao estado peculiar da sua sensibilidade e das suas forças durante os periodos mensais! O chefe de uma escola superior de meninas, onde aprendem perto de oitocentas, informou-me de que, ao encetar as funções do seu emprego, achara desatendido esse fato na direção da escola, não havendo condescendência alguma com as alunas indispostas (*for those who were unwell*). Auxiliado pela primeira professora adjunta, mulher de raro senso, dividira ele a escola em classes de trinta, propondo uma professora a cada uma, a quem as discipulas, de manhã, ao entrarem para a aula, haviam de comunicar a ocorrência mensal (*the occurrence of monthly functions*), nos dias em que se verificasse. Como é usual nas escolas americanas, todos os professores eram do sexo feminino. A aluna que fazia essa notificação, ficava isenta de ir à pedra, estar em pé às lições, subir, ou descer escadas, e, especialmente, frequentar os trabalhos do laboratório químico. Estas regras, que ainda não calaram na intelligência do público, impõem-se ao senso comum dos profissionais. Comunica-me o chefe de uma escola superior mixta que costumava dispensar as discipulas de comparecerem por um ou dois dias, mediante simples solicitação delas, sem declaração de motivo". *A Treatise on Hygiene and Public Health, edited by ALBERT H. BUCK, M. D. London, 1879. Vol. II, págs. 622-3.*

Clarke refere outro fato: "Pude ultimamente observar", diz ele, "um exemplo de reconhecimento pratico do método fisiológico aplicado ao trabalho da mulher: Há, em Boston, um estabelecimento, possuido e dirigido por um cidadão, onde são constantemente empregadas dez a doze moças. Cada uma delas tem direito, que é solicitada a gozar, a três dias de férias, de quatro em quatro semanas. Escusa dizer que a sua condição sanitária é excepcionalmente boa, e que a soma de produção obtida anualmente pelo proprietário é maior do que quando se im-

"deve-se admitir diminuição e algumas vezes cessação completa do estudo e exercícios físicos. Algumas alunas carecem de uma interrupção absoluta de trabalho mental e corpóreo durante um dia; outras, por dois ou três; outras necessitam apenas de redução nos deveres escolares, podendo por dois ou três dias dar conta simplesmente de meia tarefa, para tornarem depois às suas obrigações habituais. Esse alívio de estudos, permitindo à natureza exercer a sua função periódica, e consumir o desenvolvimento que lhe é inerente, constitue uma necessidade fisio-

punha às empregadas da casa a obrigação de assiduidade e trabalho contínuo". (DR. ED. H. CLARKE: *Sex in education*, págs. 158-9).

O Dr. H. Hagen, médico e naturalista notável de Königsberg, na Prússia, consultado sobre este assunto, escreveu, numa carta ao Dr. Clarke: "As informações que obtive de dois médicos preeminentes de Berlim, em resposta às questões propostas por vós, são do caráter mais negativo. Ao meu ver, demonstram que, aqui, às moças ordinariamente, no que diz respeito à função catamenial, tudo vai normalmente. Primeiramente, na Alemanha do Norte, essa função, por via de regra, *não principia senão aos quinze anos, e às vezes mais tarde*. Ora, todas aos quinze anos deixam a escola, seguindo, daí em diante, lições recebidas em casa à discrição sua. Se a periodicidade sexual se manifesta antes de concluído o curso escolar, a moça continua a frequentar a escola, *contanto que a função se exerça normalmente*. Na Alemanha a mulher, durante essa idade, não monta a cavalo, não frequenta saraus, nem partidas de dança. Isso só depois da escola se admite. E, ainda então, se observa a cautela de *permanecer em casa durante a presença da função periódica*." V. CLARKE: *Sex in Education*, págs. 171-2.

Uma senhora alemã de alta distinção, ouvida igualmente acerca deste ponto, fez a seguinte comunicação: "Em Alemanha, tanto que a moça atinge, a este respeito, a madureza, o *que raro sucede antes dos dezesseis anos*, impõe-se-lhe completo repouso, não só do corpo, senão da inteligência também. Muitas mães obrigam as filhas a não deixarem o leito por três dias, se são de delicada saúde; *mas ainda as mais robustas* são obrigadas a abster-se do estudo, e ficar nos seus aposentos *por três dias*, submetendo-se ao regimen de absoluto descanso; *preceito que é rigorosamente praticado (strictly enforced)* em todas as casas e escolas bem reguladas (*in all well-regulated household and school*)". *Ib.*, pág. 175.

As consequências dessa diferença entre os costumes alemães e os americanos, aponta-as essa senhora frisantemente:

"Em regra geral, na Alemanha, uma mulher casada, ainda depois de muitos filhos, é tão sadia e vigorosa, senão mais, quanto antes de os ter. Na América, porém, salvo poucas exceções, parece dar-se o contrário; e não tenho dúvida em atribuí-lo à falta de cuidados no decurso desse período especial". *Ib.*, pág. 176.

lógica para todas as alunas, por mais robustas que pareçam." (1) O tríduo mensal de férias deixado à discrição das famílias, sem dependência de investigações que inquietem o pudor natural do sexo é, portanto, o único resguardo *legal* possível contra esse escolho. A organização dos estudos deve ter a flexibilidade necessária, para se adaptar à ausência periódica e temporária de cada aluna, sem prejuízo do seu aproveitamento, nem sobrecarga de trabalho nos dias consecutivos ao intervalo de repouso. (2) À habilidade das mestras incumbe a remoção prática dos embaraços peculiares a esta face da sua missão.

SANÇÃO PENAL. — A sanção penal do ensino obrigatório passa por modificações, de país a país, na quantidade, assim como na qualidades das penas. Apontaremos o que existe a este respeito.

Países escandinavos. — Na Suécia : contra os pais (3) negligentes, depois de duas admoestações da autoridade, remoção dos filhos, cuja direção confia-se à curatela de pessoas idôneas, em poder de quem se educarão à custa dos infratores, e, pela lei de 12 de julho de 1848, multa de 24 *skillings* (450 rs.) a 3 *speciedalers* (6\$720). Contra os proprietários fabris e chefes de casas comerciais, que não instruírem os meninos empregados sob as suas ordens, multa de 20\$000. Na Noruega : contra a pessoa, quem quer que for, a cuja direção estiver sujeito o menor, que se ausentar, multa de 1 fr. 20 c. a 30 fr. Contra os pais indiferentes, viciosos, ou desregrados ao ponto de perigarem as crianças, interferência da *repartição dos pobres*, providenciando para que elas sejam ad-

(1) "... is a physiological necessity for all, however robust they may seem to be". CLARKE : *Sex in Education*, pág. 157.

(2) *Ib.*, pág. 158.

(3) *Pais* ou pessoas *in loco parentis*. E' sempre neste sentido que empregamos, a propósito da obrigação escolar, essa expressão.

mitidas no seio de famílias capazes, que as mandem regularmente, a expensas suas, à escola do lugar. Na Dinamarca : multa, por cada falta, de 15 cêntimos no primeiro mês, 30, 60 e 120 nos subsequentes.

Países alemães. — Acha-se estatuida, nessa parte da Europa, a multa, que, na Prússia, varia conforme as localidades ; na Saxônia, é de 3 fr. 90 c. a 9 fr. 35, se as faltas chegarem a três mensalmente ; na Baviera vai a 10 florins ; no grão-ducado de Baden corre de 14 a 42 cêntimos na primeira ausência ; de 10 a 30 cent., por cada uma, no Hesse-Darmstadt, de 12 cent., $\frac{1}{2}$ a 1 fr. 87 c. $\frac{1}{2}$ no Hesse Eleitoral ; fixa-se em 16 cent. por falta, no Oldemburgo ; e, no Hesse Homburgo, gradua-se de 7 c. $\frac{1}{2}$, na primeira, a 15 c., na segunda, crescendo sempre sucessivamente 7 c. $\frac{1}{2}$ por ausência não justificada.

A sanção pecuniária, em caso de insolvência, converte-se, nalguns estados, como a Prússia e o Hesse Eleitoral, em trabalhos ao serviço da comuna, que, no último desses dois países, podem se estender a três dias por semana. Em todos se impõe, como sucedâneo da multa, na hipótese de insolubilidade, ou, cumulativamente com ela, agravando-a, ou de per si só como meio de repressão mais severo, no caso de ineficácia do primeiro, a prisão, que, na Prússia, ordinariamente não passa de 24 horas, mas no Hesse Homburgo pode-se elevar a 5 dias, em punição da reincidência persistente por três meses, e na Alsácia Lorena sobe a 8 dias. “Se todas essas penalidades forem insuficientes, nomear-se-á tutor especial às crianças” (dispõe o regulamento prussiano de 1819) “que lhes vele pela educação, e aos já tutelados um co-tutor”. Acresce, nalguns países alemães, como a Alsácia-Lorena e os Hesses, a privação dos socorros públicos. Noutros a lei inhabilita os refratários para o conselho municipal e outras funções públicas.

Numa parte da Alemanha esse sistema repressivo nunca ou quasi nunca se applica, por uma razão bem simples : ninguém transgride a lei ; e isso há muitos anos porquanto, já em 1864, em todo o reino da Prússia, com dezoito milhões de habitantes, verificaram-se apenas mui poucos casos de inobservância, não motivada, do dever legal, e nenhum nos Hesses, nenhum na Saxônia. É a essa legislação, porem, escrupulosamente applicada no decurso de largo espaço de tempo, que se deve a consubstanciação desse hábito com as necessidades mais irresistivelmente sentidas e mais naturalmente obedecidas nas camadas mais pobres da população.

Estados austríacos. — Multa, de 4 a 8 francos contra os pais, tornando-se progressiva nas reincidências, e de 80 a 400 francos contra os patrões e fabricantes ; aos indigentes, privação temporária de socorros ; na hipótese de recusa obstinada, prisão de 2 dias a 3 meses. Enfim, assiste à autoridade o direito de exigir o certificado de instrução, como cláusula essencial para a licença de entrar em aprendizagem, ou contrair casamento. As penas contra os patrões, que não enviarem à escola os meninos confiados à sua guarda, chegam até à privação do direito de receber aprendizes.

Cantões suíços. — Multa : nos de Zurich, Lucerna, Schwytz, Friburgo, Neufchâtel, de 1 a 8 fr. ; no de Zug, 0,10 c. a 0,20 c. por ausência ; no de Tessino, de 1 a 6 fr. ; em Berne, até 106 fr. ; em Uri, de 10 a 30 fr. ; 20 fr. no máximo em Vaud. Prisão : em Zurich, até 4 dias no Tessino ; de 1 a 4 em Zug ; de 2 a 8 em Uri ; de 1 a 10 em Friburgo ; de 1 a 3 em Neufchâtel, agravando-se, nas reincidências, até de 4 a 30 dias.

Itália. — Neste país, onde a obrigação se estende, durante as férias, à frequência das escolas de

domingo (1), a penalidade é extremamente módica, reduzindo-se unicamente a multas, que não devem transpor o máximo de 10 frs. (2)

Portugal. — Exposição dos nomes dos transgressores à porta da matriz paroquial; multa de um dia de trabalho, ou seu equivalente em dinheiro, agravável progressivamente até ao quádruplo. (Arts. 10-12 da lei de 2 de maio de 1878).

França. — Segundo a lei de 28 de março de 1882: admoestação; publicação do nome do responsável; aplicação das penas policiais dos arts. 463, 479, 480, etc., do Código Pen. envolvendo a multa de 11 a 15 francos e prisão até cinco dias. (Arts. 8-14).

Inglaterra. — Por cada transgressão, multa, no máximo, de 5 *shillings* (33 § 34 Vict. c. 75, sec. 74; 36 § 37 Vict. c. 86, sec. 24; 39 § 40 Vict. c. 79, sec. 12).

Estados Unidos. — Em New York, de 1 dolar, à primeira falta; depois 5 por cada semana, até treze, de ausência. Os industriais que ocuparem crianças em horas de aula, incorrem em multa até 50 dólares (rs. 100\$000; lei de 1874).

No Massachusetts, 20 dólares por contravenção.

Na Califórnia, 20 pela primeira, 20 a 50 pelas subsequentes.

No Vermont, multa de 10 a 20 dólares.

No Connecticut, 5 por semana, até treze vezes num ano escolar.

É vedado aos proprietários de estabelecimentos fabris, sob pena de multa até 100 dólares, empregarem crianças menores de 14 anos, que não tenham

(1) *Legge sull obbligo del istruzione elementare*, 15 jul. 1877. Art. 7.

(2) *Ibid.*, art. 4.

frequentado a escola três meses, pelo menos, no ano. Incumbe-lhes, ainda, a obrigação de proverem a que todas as pessoas admitidas por eles saibam ler e escrever, e conheçam os elementos de aritmética.

No Kansas e no Michigan, 5 a 10 pela primeira transgressão ; 10 a 20 pelas outras.

No New Hampshire, 10 pelo primeiro delito, 20 pelos seguintes. Contra os patrões as multas vão de 20 a 100 dólares.

No distrito de Colúmbia, multa de 20 dólares.

Na Califórnia 50 a 100 dólares (100\$ a 200\$) à primeira contravenção, elevando-se, nas reincidências, de 100 a 200 (200\$ a 400\$).

Melindroso assunto é a seleção de um sistema penal acomodado a esse delito, a que a consciência pública entre nós há de ser, por algum tempo, bem pouco sensível.

A suspensão do exercício dos direitos políticos, adotada em Portugal, onde aliás nunca chegou a ter efetividade, pela lei de 20 de setembro de 1844, contra os pais, tutores, ou protetores negligentes na educação elementar dos filhos, tutelados, ou protegidos, e a incapacidade política dos analfabetos, indicada, até entre nações eminentemente democráticas, qual a americana, como recurso preferível ao ensino diretamente obrigatório, ou concomitantemente com ele (1), são medidas que a comissão rejeitou *in limine*, alem

(1) The Pius Society of Upper Toggenburg (November 7, 1870) in a memorial presented by father Klaus, opposed obligatory attendance at school, and recommended "complete freedom in matters of tuition and instruction"; yet added, *in recognition of popular demand*, that intelligence should be requisite to the exercise of citizenship. "Such as cannot read printed and written matter nor write their name should be placed under guardianship and disqualified from voting or entering into contracts of any kind". (*Circulars of informat., of the Bureau of Education* N. 2. 1, 1879. Pág. 11). Segundo esses como se vê, deveria estender-se a incapacidade

de tudo o mais pela conveniência de não envolver aspirações e repugnâncias de partidos na discussão de uma reforma, que lhes deve ser sobranceira.

A prisão, geralmente admitida nas legislações alemãs, afigura-se-nos um meio necessário, em certa série de casos. Nesta parte, arredamo-nos do decreto de 19 de abril, que prescindiu dela, e acercamo-nos do projeto de 1874 (do Sr. conselheiro João Alfredo), o qual adotava-a contra os pais que recalcitrassem à ordem judicial de remoção dos filhos para estabelecimentos de educação, onde a recebessem a expensas da família negligente. Uma vez reconhecido, porem, esse meio de repressão como legítimo auxiliar do ensino obrigatório, e desprezada, portanto, a objeção que vê nessa penalidade um atentado sacrílego contra a santidade da soberania paterna, acreditamos perfeitamente razoável estendê-la, não só a essa hipótese, como, em proporções da mais benévola modicidade, a duas outras, para as quais não se descobre remédio eficaz senão este. A primeira é a de insolubilidade do infrator, condenado a multa. Nesta disposição, dolorosa, porque fere só aos de menos recursos, obedece o nosso substitutivo a uma necessidade fatal em relação a esses que, destituídos absolutamente de bens, nos quais se efetue a apreensão legal, são invulneráveis no interesse pecuniário e, de fato, imunes à multa. Nos países onde existe a assistência pública organizada, a denegação dos seus

dos analfabetos até ao ponto de inhabilitá-los para atos civis, como a celebração de contratos de qualquer gênero.

No Connecticut a lei priva do direito eleitoral os analfabetos. *Bullet. de la Soc. de Lég. Compar.*, n. 3, março de 1873, pág. 163.

A comissão, que, no parlamento francês, em 1848, propôs o ensino obrigatório, já tentado, em França, pela lei de 29 frimário ano II, e de que eram membros, entre outros, os Srs. Rouher, Wollowski e Barthélemy Saint Hilaire, propôs a suspensão dos direitos civis, aos pais remissos em mandarem os filhos à escola.

benefícios constitue um poderoso freio contra essas infrações, mais enérgico talvez do que a prisão mesma. É o que se tem verificado em algumas cidades belgas, nomeadamente na de Ypres, onde não há analfabetos, graças, em boa parte, à influência desse corretivo, estabelecido desde 1525. Mas, não dispondo nós de tal recurso, — qual, a não ser a prisão, — qual a sanção penal concebível contra o indivíduo que não apresente meios de satisfazer à condenação pecuniária, e do seio da sua insolvência despreze antecipadamente as cominações pecuniárias da lei? Não a vemos. Depois da hipótese de *insolubidade* real, apresenta-se ainda a de *insolvência* por falsa alegação de insolubidade. Esta espécie de fraude tem como resultado impossibilitar, ou delongar a arrecadação, e, mais ou menos, frustrar a multa, cuja eficácia depende absolutamente da sua exequibilidade imediata e sem aparato nem evasivas de processo, mediante simples e terminante ordem da autoridade que a impôs. Para estes dois casos exclusivamente, e com as cautelas possíveis contra o arbítrio, aceitamos a prisão, limitando-a entre o mínimo e o máximo de 24 a 48 horas.

Ao alvitre, sugerido pelo projeto do illustre Sr. conselheiro João Alfredo, de investir o conselho diretor na atribuição de punir as infrações do dever escolar, preferimos o de confiá-la a duas autoridades singulares em primeira e segunda instância: o inspetor escolar e o inspetor geral.

Naturalmente, enquanto os costumes da população se não amoldarem a este novo encargo legal, mui frequentes hão de ser as infrações. Assim tem acontecido em toda a parte. Na Prússia mesma, onde tão profundamente arraigado e generalizado está o sentimento dessa obrigação, ainda em 1879 se impu-

seram, por quebra desse preceito, 8.325 multas (1). Na colônia inglesa de Vitória, durante o primeiro semestre de 1878, se intentaram, por violação desta lei, 5.241 processos, proferindo-se 4.438 condenações. (2) Na cidade de Bremen, entre 142.200 habitantes, executaram-se, em 1878, por ausência ou frequência irregular da escola, *mil oitocentas e vinte e uma* multas. (3) Nada autoriza a crer que as transgressões entre nós sejam mais raras. Pelo contrário, tudo nos convence de que, enquanto se não radicar, nas várias camadas populares, o hábito e a convicção da legitimidade dessa imposição legal, teremos de lutar com dificuldades ainda mais sérias. Mas cometer o julgamento dessas infrações a um corpo coletivo, de funções gratuitas, e composto de funcionários sobre quem cumulativamente pesem outros cargos, é introduzir no germen da nova instituição um princípio de ineficácia incorrigível. Poderíamos seriamente imaginar a possibilidade de descobrir um conselho diretor, com bastante tempo, bastante unidade de ação, bastante espírito de sacrifício, para examinar e julgar anualmente *milhares* de processos contra os responsáveis pela inassiduidade e infrequência absoluta dos indivíduos de idade escolar? Decididamente não. Logo, para que a sanção caia certa sobre o infrator, para que caia prontamente, para que não seja frustrada pelo interesse ou pela indiferença da autoridade encarregada da função penal, cumpre: 1.º simplificar em extremo o processo, prevenindo, até onde for humanamente exequível, os artifícios da fraude; 2.º concentrar a ação em magistrados singulares; 3.º remunerar *especialmente* esse trabalho adicional.

(1) *Rep. of the Commis. of Educ. for 1879*, pág. CXC.

(2) *Ib.*, pág. CCC.

(3) *Ib.*, pág. CXC.

A estes três requisitos nos parece haver satisfeito a organização delineada no projeto.

Como quer que seja, porem, e sejam quais forem as modificações que o debate aconselhe, não é admissível que a populosa, patriótica e opulenta capital deste Império continue a estar fora do círculo da civilização moderna, retardando a consagração legal do *dever escolar*, assegurado por garantias da mais eficaz repressão. *Toca-lhe dar o exemplo às províncias.*

Hesitaremos diante das resistências ?

Seria pusilanimidade indesculpavel.

"A resistência, é de esperar. Em casos semelhantes, sempre houve estadistas que repelisses a idéia de coação, afirmando que não assiste ao Estado este direito. Mas, se, de um lado, só quisermos contar com a boa vontade dos cidadãos, e, do outro, esperar que se obtenha primeiro certa educação geral, o resultado será que *essa prévia educação geral, essa boa vontade não se manifestarão nunca, e a rotina durará certamente até à consumação dos séculos.* Entre esses estadistas, uns consideram a educação apenas como luxo dispensavel, como despesa medianamente util, que cumpre reduzir quanto ser possa. Outros sentem-se possuídos de admiração pelo estado *florescente* da nossa educação pública. É sob a direção deles, que ela chegou à sua maravilhosa *perfeição*. Vêde-os, pois, extasiados, e tende ainda esperanças de captar-lhes a anuência e alguma coisa fora do que eles mesmos hajam concebido ! Não, nada resta que esperar desses tais . . . Qual será hoje o Estado, que ponha em dúvida o seu direito de forçar os cidadãos ao serviço militar, de tirar para esse serviço os filhos aos pais, bom ou mau grado seu ? Todavia, não é pouco o constranger um moço a adotar, durante muitos anos, um gênero de vida

antipático às suas inclinações e cheio, muita vez, das mais funestas consequências para a sua moralidade, para a sua saúde e, até, para a sua vida. Ora, quanto monta, a par dessa, uma coação salutar, que, completada a educação, restitue a cada um a sua plena liberdade, e não pode ter senão as melhores consequências? Tempo houve, em que era puramente facultativo o serviço militar. Mas, uma vez demonstrada a insuficiência dessa espécie de recrutamento, não se hesitou em usar dos meios compulsivos; a necessidade impunha-o: fez-se obrigatório o serviço militar. Se os nossos olhos se abrissem às necessidades instantes da situação atual, se a questão do ensino público se nos impusesse como não menos urgente do que a organização militar, os nossos escrúpulos se desfariam por si mesmos. Demais, só a primeira geração dependerá de que a constrejam; recebida a educação desejável, ela própria mandará espontaneamente os filhos à escola." (1)

(1) FICHTE: *Reden an die deutsche Nation*.



V

DA ESCOLA LEIGA

As relações entre o princípio da obrigação escolar e a consciência religiosa teem sugerido até hoje aos vários governos quatro soluções diversas :

1.^a O ensino religioso professado obrigatoriamente, na escola, a todos os alunos pelo instituidor civil.

2.^a O catecismo ensinado, na escola, pelo professor, mas facultativamente aos alunos que concorrerem a essa parte do curso.

3.^a A religião excluída do programa escolar, mas lecionada, no edifício da escola, pelos ministros dos diferentes cultos, aos alunos que o quiserem.

4.^a A instrução religiosa excluída do programa escolar e do edifício escolar.

Do regimen que subordina a escola aos dogmas de uma igreja, a genuína representante é a Espanha. Vítima do fanatismo religioso, impregnado, há tantos séculos, nas suas instituições e nos seus costumes, fiel à tradição católica de Carlos V e Felipe II, esse país esterilizado e convulsionado pela influência clerical, observa ainda a concordata de 1851, que assegura ao catolicismo a eternidade de um monopólio exclusivo sobre a consciência nacional, subjugando o Estado aos sagrados cânones, e impõe ao ensino público, desde a escola elementar até às faculdades superiores, a mais submissa docilidade à hierarquia da igreja

romana (1). Sob essa legislação anacrônica, o professor é um serventuário da sacristia, e a infância escolar um rebanho de catecúmenos do clero. Coerente, na dedução das consequências do princípio que tira à escola o seu caráter puramente humano, e reconhece a uma igreja, como encarnação do espírito de Deus, um papel essencial na elaboração de cada inteligência, desde a primeira fase da educação que a tem de formar, o absolutismo beato e imoral de Isabel II submetia uniformemente ao mesmo programa, e avassalava à mesma inspeção — ao programa católico e à inspeção clerical — o ensino público e o ensino particular.

Ainda restringido ao ensino público, uma vez que esse ensino se imponha aos destituídos de recursos para se inscreverem nas escolas retribuídas, esse regimen seria a fórmula mais completa da servidão da consciência, o corolário mais odioso do exclusivismo das religiões oficiais. Proteger uma igreja à custa de contribuintes que a repelem, é um atentado à propriedade; fundar incapacidades políticas sobre distinções de fé religiosa, é a imposição de um estigma à probidade das almas sinceras e a decretação de honras públicas a uma hipocrisia convencional; obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra

(1) Art. 1.º La religión católica apostólica romana, que con exclusión de qualquiera otro culto continua siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. C. con todos los derechos y prerogativas de que debe gozar, según la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones.

Art. 2.º En su consecuencia, la instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas ó privadas de qualquiera clase, será en todo conforme á la doctrina de la misma religion católica; y a este fin non se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas (Concordato celebrado entre S. S. el Sumo Pontífice Pio IX y S. M. C. doña Isabel II)

a humanidade e o direito : é suprimir a família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre, e asfixiar à nascença a liberdade moral, abolindo a individualidade e a consciência, feridas de morte, na criança, pela compressão uniforme de um símbolo religioso entronizado na escola.

Logo, se fizerdes obrigatória a instrução elementar, não podeis, sem a mais abominável tirania, compreender na parte obrigatória do seu programa a lição de dogma.

A força das influências ultramontanas, naquele país, não permitiu que, na tentativa de reforma iniciada pelo governo em 1876, e ilimitadamente sustada em 1878, se respeitasse esse princípio cardeal de direito. Ainda nesse projeto se dispunha : "La doctrina católica es parte esencial de la enseñanza y educación en las escuelas de primeras letras." (1) Verdade seja que se acrescentava logo após : "Podrán fundar-se escuelas especiales destinadas a los hijos de los que profesen cultos disidentes". Esta concessão, porém, que aliás se inculca em nome da tolerância religiosa, encerra em si, sob mesquinhas

(1) *Projeto de bases presentado a las cortes por el Sr. Ministro de Fomento, Conde de Toreno, en 29 de Diciembre de 1876 para la formación de la ley de Instrucción pública de acuerdo con el consejo de Instrucción pública. Base novena.* Quanto ao ensino secundário, porém, o projeto de reforma rompia com a concordata de 1851, neste artigo : "La religión y la moral católica se comprenderán en la segunda enseñanza ; pero los hijos de los que profesen religión distinta, previa declaración de sus padres, no tendrán obligación de asistir a la clase de la respectiva asignatura". Adotando as idéias da proposta ministerial, a comissão do congresso dos deputados fundamentava-o assim : "Consecuencia ineludible de la tolerancia religiosa establecida en la constitución y de preceptuarse que la doctrina católica sea parte esencial de la enseñanza de primeras letras es consentir que los disidentes del culto católico puedan crear escuelas especiales para ellos, sin que por esto les sea lícita la propaganda. Del propio modo, y comprendiéndose entre las asignaturas de la segunda enseñanza la religión y moral, ha sido necesario conceder á los disidentes la dispensa de asistir á la respectiva clase." *Dictamen de 12 de Mayo de 1877.*

atenuantes, o princípio da separação teológica e do monopólio clerical. Uma de duas, realmente : ou a autorização de criar essas escolas, reservadas aos dissidentes, endereça-se ao Estado, e esse alvitre não satisfaz nem o catolicismo, que veria nessa distribuição dos subsídios oficiais entre ortodoxos e heterodoxos a mais consumada expressão da indiferença religiosa, professada praticamente pelo governo, nem ao espírito liberal desta idade, que repele essas demarcações de seita, abertas desde a escola, em sulcos indeleveis, pelas primeiras impressões da vida social, entre almas que ela mais tarde reunirá no seio do mesmo ambiente moral e político ; ou, como o declara a comissão parlamentar, o que aquela cláusula contem, é uma simples faculdade, liberalizada à iniciativa particular, e, assim está longe de corresponder aos deveres do Estado, que os infringe não proporcionando a todos os cidadãos a instrução elementar, que de todos exige.

A reforma espanhola, portanto, que, todavia, ainda assim, irritou contra si as mais ardentes hostilidades ultramontanas, estaria, se chegasse a se realizar, fora deste século, cuja tendência perseverante e crescente é a completa secularização da escola popular.

Ao segundo, dentre os quatro sistemas discriminados no começo deste capítulo, passamos agora. Neste sentido pendem os povos habitualmente menos progressistas ; e para esse alvo converge, com outras mais adiantadas, a combinação que, não se atrevedo ainda a desmembrar do programa da escola a doutrina religiosa, dispensa de frequentarem-na os dissidentes.

Este era ainda, antes das últimas reformas o estado da legislação em alguns cantões suíços. Assim no de Friburgo, um ato de 28 de novembro de

1874 estatue : "Aos alunos que professarem o culto "do município ou do círculo escolar, é obrigatória a "frequência do ensino religioso, *salvo se os pais tiverem declarado* ao presidente da comissão local a "vontade de os eximirem". (Art. 21) No de Vaud, a lei 21 de janeiro de 1865 prescreve : "A requerimento expresso dos pais, *pode a comissão das escolas dispensar os discípulos de frequentarem o ensino religioso* ; cabendo recurso para a repartição "de instrução pública e cultos". (Art. 20) No de Berne, a lei de 8 de março de 1870 determina : "Nas escolas católicas os alunos reformados e, nas "escolas reformadas, os alunos católicos *tem dispensa de assistir ao ensino religioso*. Esta mesma disposição aplica-se aos *que não pertencerem a nenhuma das duas confissões nacionais*." (Art. 11). (1)

A lei italiana de 13 de novembro de 1859, que vigorou até há três anos, ligava o ensino religioso à instrução elementar. Mas a lei atual, promulgada em 15 de julho de 1877, o excluiu (Art. 2) do programa obrigatório nas aulas de primeiras letras. "Pareceu-nos", disse a comissão da câmara dos deputados, "que o ensino do catecismo devia cessar de ser obrigatório. A comissão, todavia, tem por conveniente declarar que fica aos municípios a liberdade absoluta de mantê-lo, ou não, nas respectivas escolas ; *mas só seguirão essa parte do curso, os que a quiserem aproveitar, conservando-se esse ensino completamente distinto do dos outros assuntos*."

Fez especial conta do exemplo da Itália, neste assunto, o ilustrado sr. ministro do império, (*) no seu discurso de 22 de julho deste ano. S. Ex. professa a opinião que liga necessariamente o ensino religioso ao programa escolar. O zelo de crente le-

(1) V. págs. 284-287 deste parecer.

(*) Senador Pedro Leão Veloso.

vou-o à ilusão, em que caiu, invocando em apoio dos seus sentimentos o exemplo dos Estados Unidos e da Suíça ; erro que a seu tempo demonstraremos. Das suas palavras, porem, colige-se attribuir o nobre senador, a esse respeito, não menor importância à autoridade da Itália. Entretanto, como, com razão, observa Pécaut, o autor a cujas duas coleções de cartas e artigos fugitivos se arrima S. Ex., a Itália "neste ponto delicado, se acha em estado de *crise e transição*." (1) Logo, naturais são nas suas leis certos resquícios de intolerância e clericalismo ; e não é nas instituições em que ela se aproxime do passado, mas nas em que se avizinha das idéias progressistas, que o seu exemplo pode concorrer para a demonstração do carater liberal de uma reforma do ensino. Inclinado aos princípios modernos, esse exemplo aproveitaria consideravelmente à justificação do nosso projeto ; atemperado, porem, às pretensões eclesiásticas, nenhuma cor liberal daria à solução iliberal e nada conciliadora que S. Ex. gaba. Ora, para qual dos lados pende esse exemplo ?

Diante do art. 2 da lei de 1877 várias municipalidades (S. Ex. encontra-lo-á no mesmo escritor, a que se firma) "tiveram-se por autorizadas a eliminar do programa das suas escolas o ensino religioso, deixando-o à discrição das famílias." (2) É certo que a ortodoxia representou, e a reclamação mereceu deferida, resolvendo o governo que "a lei especial de 1877 não podia prevalecer contra a formal disposição da lei geral ou orgânica de 1859." (3)

Esta decisão official, porem, não passa de uma capitulação do governo perante as exigências de

(1) FÉLIX PECAUT : *Deux mois de mission en Italie*. Paris, 1880. Pág. 112.

(2) PÉCAUT : *Op. cit.*, 105.

(3) *Ibid.*

uma sociedade profundamente imbuída nos hábitos de uma educação tradicionalmente ultramontana. Duas razões convencem da procedência deste juízo. A primeira é a linguagem da comissão autora da lei, consignando, nas supracitadas palavras, que ficava aos municípios o arbítrio absoluto de manterem, ou não, como parte do programa escolar a instrução religiosa. Reforçam, em segundo lugar, esta opinião as "exceções" de que dá notícia o próprio Pécaut. Por ele se sabe que, nas cidades, como Bolonha, "onde as famílias não protestaram, *continua-se a deixar a religião fora dos programas e do horário das aulas.*" (1) Se fosse de preceito legislativo a inclusão do catecismo no quadro do ensino, a consequência seria mantê-lo uniformemente no programa de todas as escolas, agradasse, ou desagradasse embora a opinião das localidades.

Ainda prescindindo, porem, desta verificação, remanescem, todavia, dois traços decisivos contra a fisionomia de religiosidade, que S. Ex. supõe: 1.º "A instrução religiosa não contribue mais, como os outros ramos do ensino elementar, para fornecer os *pontos*, ou notas, de que depende a promoção anual dos alunos de uma classe para a superior." (2) — 2.º Depois da lei de 1877, a instrução religiosa, que dantes se estendia a todos os discípulos, cujos pais expressamente a não repelissent, passou, ao menos nas capitais, a não se dar senão àqueles cujos pais a *solicitem*. (3) Da primeira destas duas feições resulta que o catecismo ali constitue apenas um acessório excrescente ao curso escolar. Da segunda evidencia-se que a abstenção do ensino religioso vem a

(1) *Ibid.*

(2) PÉCAUT: *Op. cit.*, pág. 105.

(3) *Op. cit.*, pág. 106.

ser a regra geral, pressuposta pelo legislador, — uma vez que não é a dispensa desse ensino o que se outorga a quem a requer, mas a concessão dele o que se liberaliza a quem o pede.

Como quer que seja, porem, o fato é que em geral, é o mestre, ou a mestra, quem ensina o catecismo nas escolas italianas ; e esta circunstância, no presumir dos que pensam como S. Ex., é concludente. Bem completo, porem, se mostra, ainda aquí, o seu engano. Entre as grandes cidades de Itália, melhor guia na averiguação deste fato social do que a massa grosseira das populações rurais, umas confiam ao instituidor leigo esta parte do ensino ; mas outras, exonerando-o desse encargo, o entregam aos ministros espirituais. Ora, destes dois alvitres, o que exprime ali um pensamento de desconfiança contra a influência da igreja, é precisamente o primeiro, aquele que o nobre ministro preconiza ; enquanto o outro, o adotado pela reforma, é exatamente o que representa um sentimento de cordialidade da maioria secular para com o clero. Procurando, para o demonstrar, um documento insuspeito a S. Ex., trasladaremos as palavras de Pécaut : *“Em certas cidades, onde se encontram como que em pé de guerra, ou de sistemática desconfiança entre si, a igreja e o Estado, os curas não são incumbidos nem de fiscalizar as lições, nem de compartilhar nos exames: tal o que se dá em Roma. Alhures, por exemplo em Florença, a autoridade municipal e a autoridade eclesiástica admitem AMIGAVELMENTE um acordo, que, na Bélgica e na França, se reprova como escandaloso : A RELIGIÃO NÃO FAZ PARTE DO PROGRAMA ; NADA TEEM QUE VER COM ELA OS MESTRES : mas, nos sábados de tarde, concluída a aula, o cura da paróquia, ou, em sua falta, algum eclesiástico, delegado seu, vem dar,*

na escola, a lição de religião a todos os meninos que desejem assistir." (1)

Assim que a realidade é diametralmente contrária à persuasão do nobre ministro.

Em suma, na situação legal e efetiva da Itália, as características que a definem, veem a ser :

1.º A coexistência, frente à frente, das duas soluções opostas : o ensino religioso incluído no programa e cometido ao mestre ; o ensino religioso excluído da escola e encarregado ao padre.

2.º A primeira dessas duas soluções, a que o nobre ministro inculca por ortodoxa, prevalece nas capitais onde são hostis as mútuas disposições entre o clero e a sociedade secular ; a outra, a nossa, a que o nobre ministro condena por irreligiosa, prepondera nas capitais onde se entende, e harmoniza o século com a igreja.

Nem é tudo.

Na Itália os estadistas esclarecidamente liberais inclinam-se vivamente para o regimen da escola leiga, que a lei de 1877, a que já nos referimos, ainda não realiza francamente. (2) Já na discussão da lei Scialoja, em 1874, Cairoli propunha esta emenda : "Fica aos municípios o direito de abolirem nas escolas o ensino religioso" ; e, deduzindo da separação entre a igreja e o Estado um argumento decisivo, perguntava : "Como é possível manter ainda, nas escolas, o ensino religioso ? Em presença do Estado não há crentes, senão só cidadãos. Devia-se substituir o catecismo católico por um manual da moral comum. O catecismo assombra os meninos com a descrição do inferno. O honrado Cantoni dizia o ano passado que a moral da igreja romana é con-

(1) *Ibid.*, págs. 105-6.

(2) Entretanto, na capital do reino, praticamente o regimen é o da lei belga de 1879. LAVELEYE : *Lettres d'Italie*, pág. 232.

trária aos princípios fundamentais do Estado. No evangelho se deparam máximas de amor e caridade ; mas o catecismo da igreja romana só se impõe pela violência. Fique o catecismo às igrejas e às famílias."

Os estadistas que mais conciliadoramente encaram a questão religiosa, não pensam de outro modo. Minghetti, por exemplo, que almeja a separação jurídica do Estado e da igreja, não como ato de guerra e inimizade entre eles, mas, pelo contrário, "como meio de reviver o sentimento religioso", sustenta que "o Estado não deve ensinar o catecismo"; define o seu papel como consistente em "fazer respeitar pelos mestres a religião em geral e cada confissão em particular"; põe em relevo a incompetência religiosa do instituidor secular, apontando para o "ensino dogmático, mas de má vontade, material, hesitante, incapaz de falar nem à inteligência, nem ao coração", que se recebe nas escolas sob o nome de *doutrina*; defende, enfim, a neutralidade da escola como "homenagem tributada às idéias e aos sentimentos de família, como expressão de respeito à liberdade individual." (1)

Passemos a outros países.

No Canadá as crianças não podem ser constrangidas, sem anuência dos pais, a ler ou ouvir excertos de livros religiosos, e participar de exercícios de devoção, quaisquer que forem, devendo, porem, dirigir-se em comum a toda a exposição, feita pelo preceptor, dos princípios gerais de moralidade extensivos a todos os cultos.

Na ilha do Príncipe Eduardo, uma das províncias dos domínios americanos da Inglaterra, a instrução ministrada nas escolas foi sempre estranha aos

(1) L. MINGHETTI: *L'état et l'Eglise* (trad. par L. Borquet). Paris, 1882. Págs. 128-130.

credos particulares de todos os cultos. A reforma escolar de 1877 (*Public Schools Act*) abrogou todas as leis existentes acerca desse assunto ; mas no tocante às relações entre o culto e a escola não inovou absolutamente nada. (1)

Análoga é a situação em outra dependência da coroa inglesa neste continente, o Novo Brunswick, onde, a despeito das enérgicas reclamações dos católicos romanos, exigindo escolas privativamente adaptadas ao seu credo religioso (*separate schools*) subsiste, ainda hoje, à sombra da lei de 1871, o regimen da escola comum, sem distinções confessionais. (2)

Portugal mesmo, onde as idéias não costumam vingar, senão com essa morosidade que parecemos ter-lhe herdado, cedeu já, em parte, ao movimento que tende a generalizar por todos os países livres a escola leiga. De feito, conquanto, perante a lei de 2 de maio de 1878, os exercícios de doutrina cristã sejam elementos integrantes do ensino nos cursos primários, o art. 2, parágrafo único, desobriga os alunos, que professarem outras religiões, de seguirem essa parte do programa.

O decreto de 19 de abril inaugura entre nós o mesmo regimen, estatuinto, no art. 4.º § 1.º : "Os alunos acatólicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa, que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas".

Pareceu, porem, à comissão não existir motivo nenhum, para não darmos um passo mais adiante,

(1) "According to the law of the province, the system of education had always been *non-sectarian*." A. TODD: *Parliamentary Government in the British Colonies*. London, 1880. Págs. 350-51.

(2) *Op. cit.*, págs. 346-350.

instituindo a escola simplesmente leiga, sem, todavia, excluir das casas escolares o ensino religioso, professado, fora e sem prejuízo da aula, pelos representantes de cada confissão.

Se há influência religiosa, a que a escola popular deva inestimáveis serviços, é a do protestantismo; porquanto "a verdade está em que do protestantismo é filho o ensino primário, onde quer que se estabeleceu antes deste século" (1); e esse "zelo pela instrução popular, esse desejo de saber, derramado por todas as classes da sociedade, essa elevada cultura intelectual, esse espírito de investigação que permite penetrar livremente no vasto domínio da ciência, tem sido singularmente auxiliados pela revolução religiosa do século XVI." (2) Contudo, nos próprios países reformados o ensino religioso vai perdendo aceleradamente o terreno que ocupava na instrução elementar. Assim, na Prússia, após os debates de uma comissão congregada, em Berlim, pelo ministro da instrução pública, Falk, para examinar várias questões escolares, os regulamentos de 15 de outubro de 1872 diminuíram o tempo consagrado às matérias concernentes à fé, reduzindo-o de 6 a 4 ou 5 horas por semana, e duplicando o espaço dedicado ao ensino científico, que se elevou de 3 a 6 horas.

O movimento de secularização do ensino cresce, pois, sensivelmente na Prússia, revelando-se por sintomas irrefragáveis. Em consequência dos mal definidos termos do art. 24, no regulamento de 31 de janeiro de 1850, a inspeção escolar, até há dez anos, estava de ordinário nas mãos do clero. Mas "nestes últimos tempos, já não se considera salutar a influên-

(1) M. BRÉAL : *Quelques mots sur l'instr. publ. en France*, pág. 13.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allemagne*, pág. 36.

cia eclesiástica na direção da escola" (1); e a esta alteração no sentimento público se deve a cláusula suplementar, de 11 de março de 1872, ao art. 23, a qual confere exclusivamente ao Estado a inspeção de todas as escolas públicas e particulares, organizando-a tão somente de serventuários do governo. (2) Não precisamos encarecer a alta significação desta medida.

Certamente entra ali no programa das escolas o ensino religioso, distribuído pelo professor. Esse ensino religioso, porém, circunscreve-se às idéias fundamentais da crença cristã e à explicação da Bíblia, encaminhada ao fim de habilitar o aluno a ler, e interpretar, sem auxílio estranho, as *Santas Escrituras* (3). Como se vê, pois, o que ali se estabelece, é a preparação dos espíritos para esse contacto pessoal, direto com os textos das sagradas letras, é o princípio protestante do livre exame, introduzido em germen na escola popular. Há, porventura, algum ponto comum entre essa educação do espírito na liberdade, aplicada ao estudo independente dos documentos bíblicos, e as fórmulas sectárias, exclusivistas, inflexíveis do catecismo a que o Sr. ministro do império se desvanecer de ter submetido as escolas públicas do Ceará? Ninguém o admitirá, — tanto mais quanto a legislação prussiana positivamente determina "*que se evite com cuidado todo o ensino formal de noções religiosas.*" (4)

(1) "In these days ecclesiastical influence is no longer considered advantageous in the management of schools". *The Educational Code of the Prussian Nation in its present form*. London, 1879. Pág. 2.

(2) *Ib.*, pág. 3.

(3) "The object of religious teaching should be to lead the children to a right understanding of Holy Scripture... in order to enable them to read the bible for themselves..." *Ib.*, pág. 9.

(4) "*Formal religious instruction should be carefully avoided.*" *Ib.* pág. 10.

No grão ducado de Baden, sob o impulso que, determinando a lei atual, tirou ao clero a inspeção do ensino, "grande número de cidadãos ilustrados e recomendáveis solicitaram do governo que eliminasse das escolas primárias todo o caráter confessional, fundindo-as numa só classe, de onde se excluísse de todo o ensino religioso, e aonde, por conseguinte, os pais de famílias de qualquer religião pudessem mandar os filhos." (1) É que, à medida que a religião vai deixando às instituições civis o seu domínio natural, estende-se rapidamente no espírito humano a compreensão desta verdade, assentada pelo grande reformador do cristianismo : "Ainda quando não existisse céu, nem inferno, necessário seria criar escolas, para as coisas deste mundo." (2)

A Áustria encerra em si um dos mais solenes exemplos da ação incomparavelmente perniciosa da influência ultramontana no desenvolvimento escolar. Em 1861, com 35 milhões de habitantes, possuía ela apenas 30.000 escolas primárias. A Prússia, sua vizinha, para 17.500.000 almas, isto é, metade da população austriaca, dispunha de 27.000 escolas elementares. A Suíça, na mesma época, habitada por 2.500.000 indivíduos, apresentava 7.000 escolas. Para se lhe igualar, a Áustria deveria ter, pois, quasi 150% mais. Destarte, havia neste país uma escola por 1.170 habitantes, ao passo que na Prússia era uma por 650 e na confederação helvética uma por 450. Desde 1855, como se demonstrou, anos depois, no parlamento, o ensino entrou a recuar notavelmente : verdade proclamada em 1867, pelos 2.000 professores reunidos em congresso na capital do Império.

(1) HIPPEAU : *Op. cit.*, pág. 33.

(2) LUTERO : *Libellus de instituendis pueris ; magistratibus et senatoribus civitatum Germaniae.*

Nessa extraordinária assembléia, um educador da mocidade, o diretor Röhler qualificou de "estábulos de Áugias" isso que ali se honrava com o nome de instrução primária. "Urge", clamou-se então "banir o ensino confessional, que pertence ao domínio do clero". Mais tarde, na discussão da reforma, o relator da comissão da câmara dos deputados disse: "Carecemos de uma transformação radical. Quiseram fazer da escola um instrumento de servidão: convertamo-la nós em um meio de emancipação, tornemo-la o fundamento da liberdade." (1)

Laveleye, com a clareza e a exatidão ordinárias nos seus escritos, pinta a reação que se desenvolveu no domínio da educação popular, e qualifica nalguns traços a reforma. Não esqueçamos que se trata da Áustria, ultramontanizada e jesuitizada pelas mais poderosas influências clericais. É nesse país que as novas instituições se caracterizam assim: "A escola promoverá, nas crianças, o sentimento moral e religioso, mas sem que por este motivo se conceda aos ministros do culto dominante a direção do ensino, — primeiramente, porque fora desconhecer os direitos dos dissidentes, — em segundo lugar, porque o clero poderia ser infenso aos princípios fundamentais do Estado. Para solver este grave e melindroso problema, cabe, pois, imitar o que, com tão excelente resultado, se pratica na Holanda e nos Estados Unidos: deixar aos ministros de cada crença o encargo de propagar a instrução peculiar a cada culto, incumbindo o mestre primário de influir à alma do menino o amor de Deus e da justiça, a caridade, todas as virtudes convenientes no homem e no cidadão." (2)

(1) E. LAVELEYE: *La Prusse et l'Autriche depuis Sadowa*. Paris, 1870. Tomo II, págs. 424, 425, 426, 427, 430, 435.

(2) *Ib.*, págs. 433-4.

A reorganização do ensino, no império austriaco, obedeceu a essa corrente liberal. "*Onde não houver ministro algum do culto, que possa dar o ensino religioso*", estatue a nova lei, "*é permitido incumbir o mestre, anuindo a autoridade eclesiástica, de cooperar no ensino religioso, quanto aos meninos filiados à sua confissão.*" (1)

Por partes :

"*Quanto aos alunos pertencentes à sua confissão*". Logo, dispensados estão do ensino religioso os alunos que não pertencem à fé do instituidor. O ensino religioso é, pois, facultativo.

"*Onde não houver ministro algum do culto*", permite-se confiar essa incumbência ao mestre secular. Logo, não se reconhece ao mestre secular a competência de ensinar religião, — salvo (como o menos ruim de dous males) o caso de necessidade excepcional : falta absoluta de padres.

Assim, aí temos, na própria Áustria mal redenta da concordata, alguma coisa superior à solução liberal que se propõe ao Brasil !

A situação do direito federal na Suíça, não na poderemos descrever melhor do que deixando a palavra a uma das autoridades mais preeminentes na representação internacional dos seus interesses. Referimo-nos ao consul geral dessa confederação nos Estados Unidos, que, perante a *National Education Association*, se enunciava assim em 1879 : "Para que não subsistisse dúvida quanto a saber a quem toca a educação religiosa das crianças, uma vez que na sua secção segunda, o art. XXVII da constituição

(1) BUISSON : *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Ouvr. publ. sous les auspices du ministère de l'instr. publ. Paris, Imprim. Nat. MDCCCLXXXV. Pág. 144.

federal (1) exige a compelta secularização do sistema de ensino público, a secção 2.^a do art. XLIX confia explicitamente aos pais e tutores a instrução religiosa dos menores de 16 anos ; e, para que nessa instrução não haja interferência alheia, a secção 4.^a do art. XXVII assegura a todos os indivíduos inscritos nas escolas públicas liberdade plena de fé e consciência ; porquanto não é só no clero e nas ordens religiosas, senão também, e frequentes vezes, entre os adeptos entusiastas de sistemas e escolas científicas, que se encontra o fanatismo (*bigotry*)”.

Reconhecido este fato, importava coibir os excessos de zelo assim entre a gente da igreja como entre os incrédulos. “O resultado é que os meninos de todos os credos podem cursar, na Suíça, as escolas públicas, qualquer que seja a profissão de fé dos mestres, ou a crença dominante nas respectivas municipalidades. Durante o curso regular do ensino, cujo programa é submetido à inspeção federal, não se admitem livros de doutrina, ou lições de dogma. Não se impede, todavia, que se ministre a instrução religiosa nos edifícios escolares, contanto que não encontre com o andamento diário das disciplinas leigas, — por outra, contanto que seja anterior ou posterior às horas de aula, sendo então facultativo o comparecimento. Verdade é que, em um país como a Suíça, algum tempo se requer, para que a população de todos os sítios se adapte completamente a essa nova ordem de coisas ; mas no seu conjunto *os vários cantões elaboram as suas leis, e reformam os seus costumes, moldando-os pelo direito federal*

(1) Eis os termos desse preceito da constituição suíça, adotada em 1874 (19 de abril): “Serão accessíveis às pessoas de todos os credos as escolas públicas; sem ofensa da sua fé religiosa e da liberdade da sua consciência.”

cuja influência, *supõe-se que tenderá antes a vivificar, do que a amortecer, a educação religiosa.*" (1)

O resultado e o pensamento das novas instituições constitucionais, que Hitz esboça nesses traços, é separar, como duas funções distintas, o magistério religioso e o magistério leigo, os quais, conquanto não se proíba reunirem-se em uma só pessoa, hão de, por virtude inevitável dessa delimitação legal, aproximar-se progressivamente de uma separação absoluta, que concentre no sacerdócio o que toca às igrejas, circunscrevendo o papel do mestre às disciplinas puramente humanas.

Deste último fato, até, já antes dessa importante alteração do pacto federal, davam cópia alguns cantões suíços.

No de Genebra, por exemplo, a lei cantonal de 19 de outubro de 1872, riscara do programa de ensino elementar, nos estabelecimentos públicos a lição das coisas sagradas.

Idêntico alvitre adotara o de Berne em 1873 (2) ; e já antes o de Zurich em 1859, o de Turgóvia em 1853, o de Basileia Campanha desde 1839.

No de Neufchâtel a lei de 17 de maio de 1872 tornou "facultativo" o ensino religioso, ordenando que seria distribuído à vontade e escolha das famílias (art. 18); incumbindo às comissões de educação de aprazarem-lhe hora, e proverem a que o programa escolar deixe tempo, antes ou depois das lições, em ocasião conveniente, durante o dia, para esse fim (art. 19) ; determinando que as casas de escola ficassem "de direito" à disposição de todos os cultos para a instrução religiosa (art. 20) ; enfim, assentando

(1) *Circul. of informat. of the Bureau of Education.* N. 2, 1879, pág. 16. First session. February 4.

(2) V. págs. 273 deste parecer.

que "*nem o Estado, nem as comunas ou municípios subvencionarão escolas confessionais*" (Art. 4).

Eis como a respeito da questão se enunciava a exposição de motivos, que precedia o projeto de lei : "Organizada pelo novo sistema, a escola ainda melhor corresponderá ao seu ideal, que consiste em preparar gerações melhores e mais fortes, educadas nos princípios de verdadeira fraternidade e instruídas na serena convicção de que o derradeiro fim do homem deve sobrepairar muito acima das mesquinhas rivalidades confessionais. . . A escola pública há de ser, não confessional, mas cristã, na mais ampla acepção da palavra ; a saber : o mestre não deve cingir-se a dar aos seus discípulos áridos rudimentos das ciências ; convem que se esforce por lhes afeiçoar o coração a todas as coisas belas, boas, morais. Bastantes pontos há, felizmente, comuns a todas as confissões religiosas, como a crença em um só Deus, os princípios eternos da moral e essa virtude suprema do cristianismo, a caridade, para que não se sinta embaraçado o professor primário à míngua de recursos educativos".

Na Holanda a aplicação da escola leiga já conta 76 anos. Encetou-a a lei de 1806 ; e da sua benfeazeja influência temos dois testemunhos insuspeitos e cabais. O primeiro é o de Cuvier, em 1811 : "Ser-nos-ia custoso traduzir o efeito", dizia esse sábio, "que produziu em nós a primeira escola primária, onde entramos na Holanda. O simples aspecto dessa escola causava-nos agradável espanto ; depois que lhe discernimos os pormenores não nos pudemos furtar a uma verdadeira emoção". Vinte e cinco anos depois Cousin experimentava as mesmas impressões ; e é de uma pena desfavorável, como a dele, à secularização do ensino elementar que caiu, em 1836, um atestado solene em favor dos resultados excelentes

dessa instituição. Superintendia, ainda a esse tempo, a execução da fecunda reforma de 1806 o ancião a que ela se devia, M. van den Ende; e o filósofo francês não pôde conter-se, que não reproduzisse, acerca da escola inconfessional, as expressões memoráveis dessa grande autoridade. "Sim", dissera ele, "as escolas primárias devem ser em geral cristãs, *mas nem protestantes, nem católicas*. Não hão de pertencer *particularmente a nenhum culto*, nem ensinar dogma algum positivo. *Cumpra que a escola popular se abra ao povo inteiro*".

A lei de 13 de agosto de 1857 consolidou, e acentuou os princípios do ato fundamental que a precedera cinquenta e um anos. "Em cada município", decretava ela, "se professará o ensino primário em escolas públicas, tantas quantas sejam mister às necessidades da população, e nelas serão admitidos, sem diferença, os meninos de todas as comunhões. A instrução servirá para desenvolver as virtudes sociais e cristãs. Os professores são obrigados a *abster-se de obrar ou permitir ato algum, que possa ofender as crenças religiosas* das comunhões, a que pertencerem os alunos, que frequentem a escola. *O ensino da religião fica entregue às várias confissões*; para o que se confiarão aos alunos, ao seu livre alvedrio, *fora das horas de aula, as casas de escola*". A esta disposição, que assenta no art. 23, acresce, aí mesmo, a proibição de ter a escola municipal mestres, que exerçam ministério eclesiástico. *A própria leitura da Bíblia é vedada*, nas escolas onde houver discípulos católicos ou judeus. "São de parecer as autoridades escolares", refere um escritor, "que adotar a bíblia como simples livro de leitura é quebrar o respeito devido a um documento no qual estriba a fé dos cristãos, e estabelecê-la como exercício reli-

gioso é imprimir à escola uma tendência que a lei teve em mente proscrever.”

A propósito dessa lei escrevia recentemente o atual inspetor da instrução secundária na Holanda : “Destarte manteve-se na sua integridade o *grande princípio liberal* : incumbe ao Estado a obrigação de votar os seus desvelos à escola pública ; *esta deve ser mixta, neutra e accessivel a todos os meninos*, quaisquer que forem as convicções religiosas dos seus progenitores.” (1)

O último ato que rege este assunto, nos Países Baixos, é a lei de 17 de agosto de 1878. Durante as deliberações que se agitaram a seu respeito, foi rejeitada uma emenda tendente a conferir aos conselhos municipais o direito de subvencionarem escolas confessionais. Essa lei suprime da escola primária o ensino religioso. O art. 16 prescreve que as escolas primárias serão accessíveis a toda as crianças, sem distinção de credo. O art. 33 obriga o professor a “abster-se de ensinar, fazer, ou permitir o que quer que seja, contrário ao respeito devido às opiniões religiosas dos que professem culto diverso do seu”, cominando ao contraventor a pena de suspensão, por um ano, do direito de ensinar, e por tempo ilimitado na reincidência. O art. 22 estabelece que, na organização do horário escolar, se terá em vista deixar aos alunos tempo de receberem a instrução religiosa, a qual lhes será dada pelos ministros de cada culto, sob as condições admitidas pelas autoridades seculares.

Na exposição de motivos anexa ao projeto de que se originou esta reforma, a *primeira* a que se entregou o gabinete liberal de 2 de novembro de 1877,

(1) D. J. STEYN PARVÉ: *Op. cit.*, pág. 23.

o ministro do interior, M. Kappeyne van de Copello, dizia, em 2 de março de 1878, aos Estados Gerais : "A escola pública deve propor-se a formar bons cidadãos ; mas *cumpra que deixe (elle doit abandonner) a instrução religiosa aos ministros dos vários cultos*. . . Aqueles cujas opiniões individuais sentirem-se magoadas pelo princípio da neutralidade da escola pública, usem da liberdade de ensino, que a constituição lhes outorga." (1)

Na colônia holandesa de Java domina o mesmo sistema que na metrópole : o ensino fornecido pelo preceptor é leigo ; a doutrina religiosa reserva-se exclusivamente aos padres, a quem, para esse fim, se franqueiam os edifícios escolares.

Na Bélgica a escola secular triunfou completa e definitivamente da opugnação ultramontana. A lei de 1.º de julho de 1879 firma desassombradamente, no art. 4, o regimen leigo. "Fica", dispõe ela, "o ensino religioso ao cuidado das famílias e dos ministros de cada culto. Na escola se facultará lugar, onde, antes ou depois da aula, os ministros dos diferentes cultos distribuam o ensino religioso aos meninos inscritos na escola, que pertencerem às suas respectivas comunhões".

O estado presente da questão na Inglaterra é o mais inelutavel argumento em apoio da laicidade da escola. É em nome do divórcio estabelecido, há doze anos, entre a igreja e o Estado que, na Itália, os estadistas mais adiantadamente liberais pedem o rompimento de todos os laços de dependência legal entre a escola e o culto. O exemplo da Grã-Bretanha, porem, demonstra que a escola sectária não é corolário fatal da existência de uma igreja politicamente

(1) D. J. STEYN PARVÉ: *Op. cit.*, págs. 207-210.

protegida ; que a escola secularizada convive perfeitamente com a instituição de um culto oficial ; que, em suma, os interessados na estabilidade constitucional das religiões privilegiadas compreenderão melhor os interesses da causa eclesiástica, renunciando ao odioso de uma ingerência exclusivista nas escolas sustentadas promiscuamente por contribuintes cujas opiniões religiosas variam ao infinito.

É sumamente instrutivo seguir, naquele país, os passos deste progresso.

Os inquéritos instaurados acerca da situação da Irlanda, em 1806 e 1824, que produziram trinta e três relatórios apresentados à coroa pelas duas comissões reais, trouxeram à tela da política inglesa a questão das relações entre a escola e a liberdade de consciência. Em 1827 a câmara dos comuns nomeou uma comissão especial, afim de estudar o problema das *charter schools* naquela parte do reino. A comissão parlamentar, conformando-se com o parecer das comissões reais, recomendou que se assentasse a educação irlandesa no princípio de fugir qualquer tentativa inquietadora das crenças religiosas das várias seitas e denominações cristãs, ou influir nelas. Adotando esta maneira de ver, declarou que considerava de extrema importância reunir as crianças das diversas religiões, para as instruir em comum nos assuntos literários e morais, promovendo meios atinentes ao ensino da religião *em separado*. Um judicioso clérigo da igreja inglesa, *procedendo de acordo com um dos arcebispos católicos romanos*, demonstrou por um ensaio prático a possibilidade de executar o alvitre aconselhado pelas comissões. (1)

Entretanto desde 1811, a sociedade Kildare, composta de representantes de vários cultos, praticava

(1) SPENCER WALPOLE : *A History of England from the Great War in 1815*. London, 1880. Vol. III ; pág. 125.

o princípio da tolerância religiosa no ensino elementar. Fundada a beneficio das classes pobres, e incumbida pelo governo de uma organização escolar cujo grêmio fosse comum a todas as crenças, e não tivesse cor de seita, esta associação tinha por princípio característico do seu compromisso não obedecer, quer na escolha dos preceptores, quer na admissão dos alunos, a preferências religiosas. Das suas escolas eram excluídos os livros de natureza propriamente confessional, limitando-se toda a instrução religiosa à leitura da bíblia *sem comentários*.

Primitivamente esta combinação, mal recebida pelos grandes dignitários da igreja anglicana foi aceita com bons olhos pela Irlanda católica. Não tardaram, porem, a surgir queixas contra disposições proselitistas, que o clero papal atribuía ao protestantismo, e a mocidade católica romana começou a evitar as escolas mixtas.

Coube a lorde Stanley, na legislatura que precedeu à reforma parlamentar de 1832, ocupar-se com essas reclamações, propondo transferir a um conselho de educação nacional, estabelecido em Dublin, a autoridade que se retiraria à *Kildare Place Society*. Constituída por membros católicos e protestantes, essa corporação teria ao seu cargo a direção das casas de ensino primário estipendiadas pelo Estado. Essas escolas deviam receber igualmente as crianças de todas as seitas; a instrução religiosa era segregada do programa, dada em horas estranhas às da aula e facultativa. A Bíblia não se havia de ler senão antes e depois da aula, e durante esta apenas em excerpotos; mas, tão somente duas vezes por semana. Foi tremenda, nas duas câmaras, a celeuma contra o plano ministerial. *Sir R. Inglis*, no seio dos comuns, alçou o grito: "A Bíblia, toda a Bíblia,

nada senão a Bíblia!" Lorde Roden, numa reunião popular, declarou à multidão que essa reforma vinha privar da palavra de Deus os filhos do povo. (1)

"Enquanto a igreja aí jaz prostrada", escrevia Greville, nas suas célebres Memórias, "ameaçada a propriedade em todos os gêneros, talado o país de roubos, violências, homicídios, fome e agitações de toda a casta, estes sábios legisladores debatem se convirá que as crianças leiam na escola a Bíblia inteira, ou apenas extratos dela... Entretanto, bem sabem eles" (chamamos para aqui a atenção do nobre ministro do império, que tamanho cabedal faz da instrução bíblica) "bem sabem que esses, para quem se deseja a leitura e o ensino dela, não a entendem, não teem idéia clara e definida a respeito de semelhante assunto, não lhe sentem a influência senão como ocasião de contenda, veículo de controvérsia e discórdias, origem de desuniões e quasi ódio religioso; e, em se desembaraçando das malhas da escola, nem um, dentre cem, se dará ao trabalho de pensar na Bíblia, nem um, dentre mil, se submeterá aos seus preceitos morais." (2)

Não obstante, porem, o desespero de conservadores e anglicanos, o *bill* vingou. Numa carta a lorde Leinster, o secretário de estado da Irlanda no gabinete Grey, formulando os princípios que deviam presidir à distribuição dos subsídios oficiais às escolas públicas, estabeleceu como principais cláusulas: a accessibilidade da escola a todos os cultos; a liberdade, deixada aos pais, de arredarem os filhos da lição religiosa.

(1) SP. WALPOLE: *Ib.*, págs. 127-8.

(2) *The Greville Memoirs. A Journal of the reign of King George IV and King William IV.* London, 1875. Vol. II, págs. 267-8.

A carta patente de 7 de agosto de 1875, que constituiu em pessoa civil o conselho de educação nacional, confirmada por uma patente real de 25 de março de 1861, contem a esse respeito disposições já mui adiantadas.

Na Inglaterra propriamente dita foi muito mais lenta a evolução. Ainda em 1847 (19 de março) lorde Russell, nos comuns, afirmava contrária à opinião do parlamento a idéia de secularizar a escola, e as emendas neste sentido propostas por Mr. Duncombe e Sir W. Clay caíram por grande maioria. (1) Em 1850 (5 de maio) a câmara dos comuns condenou por 287 votos contra 53 o *Secular Education Bill* de Mr. Fox. (2) Três anos mais tarde (4 de abril, 1853) lorde John Russell, em nome do governo, professava a mesma fé na necessidade do ensino religioso. (3) No entanto, ia-se avigorando o movimento secularista. Bright, em 1847, dizia, no parlamento: "Nada tende mais a estorvar o progresso da liberdade, nada é mais fatal à independência do espírito entre o povo, do que o aumento do poder do clero em matéria de educação." (4) Cobden, daí a quatro anos, exclamava: "Desesperado da exequibilidade de outro qualquer alvitre que pretenda entrar em avença com o culto religioso, vim abrigar-me no sistema da escola secular, como o extremo porto de refúgio para os amigos da educação." (5) Em 1864 afirmava um escritor, que estudara aquele país: "Os partidários da separação completa entre a igreja e a escola aumentam de um modo notavel

(1) J. IRVING: *The Annals of our Time*, pág. 216.

(2) *Ib.*, pág. 301.

(3) *Ib.*, pág. 379.

(4) JOHN BRIGHT: *Speeches*, pág. 534.

(5) R. COBDEN: *Speeches*, pág. 590.

na Inglaterra. Por toda a parte cresce, de ano em ano, o número de escolas independentes. Nas grandes cidades, nos centros industriais, querem separar a escola da igreja. O terreno da escola tende a se neutralizar." (1) Daí a seis anos a transformação pressentida pelos espíritos liberais penetrara na ordem real dos fatos. A mesma lei que instaurou, na Inglaterra, um sistema nacional de educação popular, abriu as portas da escola inglesa à liberdade religiosa. Referimo-nos à lei Forster, cujas disposições, nesta parte analisaremos sucintamente.

Para caracterizar as disposições do parlamento que a decretou, bastará lembrar a imensa maioria, com que, nesse debate, foram rejeitadas as duas emendas de Northcote e Pakington. A primeira, favorável à manutenção do ensino do catecismo, obteve apenas 95 votos contra 252. A segunda, que impunha como parte das lições diárias a leitura da Bíblia, caiu por 250 contra 81. (2)

Definamos, em presença do texto, o sistema dessa reforma.

Para ser inscrita no quadro das escolas públicas elementares (*public elementary schools*) isto é, para obter, sob as cláusulas firmadas na lei, uma quota anual do subsídio parlamentar (*an annual parliamentary grant*), exigem-se das escolas, entre outras, as condições seguintes :

Só se praticarão, na aula, atos religiosos, e se efetuará o ensino de assuntos que toquem à religião, antes ou depois, ou antes e depois da classe, em horas que o horário aprovado pela repartição de instrução pública (*Education Department*) determinará. O

(1) REYNTIENS.: *Op. cit.*, págs. 61-2.

(2) J. IRVING: *The Annals of our time*, pág. 924.

horário será afixado permanentemente, de modo bem visível, em todas as salas de aula; assistindo aos pais, durante o tempo do ensino ou exercícios religiosos, o direito de retirarem os filhos, sem que estes percam por isso nenhuma das demais vantagens da escola.

"A escola estará constantemente franqueada aos inspetores de Sua Majestade, entre cujas atribuições, porem, não cabe o conhecer da instrução religiosa *distribuida na escola.*" (1)

Estas duas disposições pertencem à secção 7.^a da lei de 1870.

Na secção 14.^a se dispõe que, nas escolas submetidas às *school boards* (juntas locais eletivas, prepostas à direção das escolas), "*não se admitirá absolutamente o ensino de catecismo ou formulário religioso nenhum.*" (2)

A secção 74, autorizando as juntas ou conselhos locais a promulgarem regulamentos (*bye laws*), expressamente lhes proíbe o estabelecerem disposições, que privem os pais do direito de afastar os filhos do ensino religioso.

A secção 97, delimitando as concessões a que está sujeita a obtenção do subsídio pecuniário outorgado pelo parlamento em favor do ensino popular, declara indiferente que a escola se filie, ou não, a qualquer crença religiosa, e bem assim a que com-

(1) "The school shall be open at all times to the inspection of any of Her Majesty's Inspectors, so, however that it shall be no part of the duties of such Inspector to inquire into any instruction in religious subjects given at such school, or to examine any scholar there in religious knowledge or in any religious subject or book". *An Act to provide for public Elementary Education in England and Wales*. 9th August 1870 (33 & 34 VICT., c. 75, sect. 7, n. 3.)

(2) "No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the school." *Ib.*, SECT. 14, n. 2.

preenda, ou não, o ensino religioso entre as matérias do programa. (1)

A lei de 1873 (secção 13.^a) proíbe aos conselhos a aceitação de doações, liberalidades, ou fidei-comissos a benefício da educação popular, se estes atos de generosidade estiverem subordinados a cláusulas incompatíveis com os princípios da secção 14.^a do ato de 1870, na parte supracitada, que veda peremptoriamente o ensino de catecismos ou formulários peculiares a qualquer culto. (2)

Para a repressão das contravenções contra o disposto nesses artigos das duas leis orgânicas do ensino, as secções 16 e 63 a 66 da lei de 1870 armam a repartição da instrução pública (*Education Department*) de poderes enérgicos e decisivos, os quais estendem-se desde o direito de pronunciar a destituição dos membros delinquentes das juntas locais, dando-lhes sucessor por ato administrativo, até à prerrogativa de dissolver essas juntas, mandando proceder à eleição de outras.

O *Elementary Education Act*, glorioso monumento liberal do gabinete Gladstone em 1870, foi desenvolvido e completado sob o ministério conservador de lorde Beaconsfield : o que evidencia não estar mais hoje o princípio do ensino leigo na situação flutuante dos princípios de partido, e haver-se já

(1) "... but such conditions shall not require that 'the school shall be in connection with a religious denomination, or that religious instruction shall be given in the school'. *Ib.*, sect. 97.

(2) "Nothing in this section shall enable a school board to be trustees for or accept any educational endowment, charity, or trust, the purposes of which are inconsistent with the principles on which the school boards are required by section fourteen of the principal Act to conduct schools provided by them". *An Act to amend the Elementary Education Act (1870), and for other purposes connected therewith. 5th. August, 1873 (36 & 37 VICT., c. 86) Sect. 13, n. 1.*

elevado a essa região superior de neutralidade e harmonia, onde as crenças políticas mais opostas cooperam numa evolução comum.

As bases do regime atual podem-se, portanto, substanciar assim :

1.º Não se exigirá para a admissão à escola a condição de que o aluno frequente, ou evite, "os lugares onde se pratica o culto religioso".

2.º A instrução e exercícios religiosos, se os houver, verificar-se-ão antes e depois da aula, em horas aprovadas pelo *Education Department*, precedendo menção que o anuncie aos pais, afim de que possam, querendo, afastar os filhos, sem os privar dos benefícios seculares da escola.

3.º Aos inspetores de Sua Majestade é proibido "entenderem nas lições dadas acerca de religião, e examinarem os alunos em conhecimentos religiosos ou assuntos e livros concernentes a isso".

4.º A escola que infringir estes preceitos, será privada inteiramente de subsídio do Estado.

5.º É absolutamente vedada qualquer subvenção à custa do dinheiro público, para "tudo quanto diga respeito ao ensino religioso." (1)

Assim que a legislação inglesa :

— a) Subsidiaria indiferentemente as escolas onde há, e as onde não há, o ensino religioso, onde o ensino religioso é distribuído pelo professor, e onde é dado pelo clero. (2)

(1) *Code (1878) of minutes of the Education Department. Official Copy*, págs. 3-4.

(2) Segundo informações ministeriais comunicadas ao parlamento, as escolas subsidiadas pelo Estado, em 1870, estavam nesta proporção : da igreja de Inglaterra, 2.352 ; da British Society, 96 ; católicas-romanas, 82 ; Wesleyanas, 96 ; dos metodistas primitivos, 4 ; da igreja livre dos metodistas unidos, 7 ; da nova aliança metodista, 1 ; batis-

b) mas recusa inflexivelmente o subsídio oficial às escolas onde se ensina o catecismo.

Logo :

Não concedendo vantagem nenhuma às escolas que admitem o ensino religioso, reconhece que o Estado não tem interesse nenhum em que a religião seja parte do programa escolar.

Logo :

Proibindo o ensino do catecismo, atesta a inconveniência, o perigo, o dano de que o ensino do catecismo seja admitido nas escolas do Estado.

Daquí duas interrogações :

1.^a Quererá o nobre ministro do império que a reforma liberal, no Brasil, fique aquém do anglicanismo inglês ?

2.^a Cuidará S. Ex. mais atrasados que a Inglaterra, os Estados Unidos e a Suíça, a cujo exemplo se apegam contra o nosso projeto ?

Houve colônia inglesa onde o movimento de secularização do ensino popular se antecipou às primeiras reformas adotadas pela Grã-Bretanha. Aludimos à Austrália. Ali o *Educational Act* de 1862 extinguiu a *Denominational Board*, repartição encarregada de distribuir os subsídios oficiais às escolas de seita, concentrando nas mãos de uma só autoridade as atribuições divididas até então entre duas, e separando o ensino leigo do religioso. Deste abstem-se o poder civil, que o deixa aos sacerdotes de cada comunhão eclesiástica.

Da Inglaterra é natural a transição para a União Americana.

tas 7 ; congreganistas, 8 ; presbiteriana inglesa, 1 ; unitárias, 2 ; judia, 1 ; leigas (*undenominational*), 73. HUGH OWEN: *The Elementary Education Acts. 1870-1880. With introduction and notes.* London, 1881. Págs. 182-3.

Defendendo, com o fervor próprio da fé, o ensino *do catecismo*, nas escolas, pelo mestre, como parte essencial do programa, apelou o nobre ministro do império para os Estados Unidos. A autoridade a que S. Ex. se arrima, é a de Pécaut, numa coleção de escritos efêmeros, que ele reuniu em livro, interessante para uma notícia perfuntória das coisas, mas extremamente superficial como tira-dúvidas, num debate parlamentar. Aliás, a linguagem desse escritor, no ponto de que se trata, é clara. S. Ex. repete-a : “Nos Estados Unidos o ensino religioso, nas escolas públicas, cifra-se simplesmente na *leitura da Bíblia sem comentário*.” (1) Ora, que afinidade há entre isto e o sistema do ensino religioso, qual S. Ex. o quer, do ensino catequético, formalista, sectário, subserviente aos interesses de um culto especial ?

É nos documentos oficiais que poderemos saber ao certo a verdade. Felizmente, aqui os temos em nossa presença.

Começando pelo relatório federal acerca do ensino na União Americana, obra do comissário nacional (Mr. J. Eaton, chefe do *National Bureau of Education*), eis os vários dados precisos e concludentes sobre o assunto. Na Califórnia, para receberem auxílio do Estado, é mister que as escolas públicas sejam inconfessionais. (2) No Kansas é lícito ler a Bíblia, mas sem insinuação de doutrina religiosa peculiar a qualquer culto. (3) No Nebraska não se consente instrução favorável a nenhu-

(1) F. PÉCAUT : *Études au jour le jour sur l'éducation nationale*. Paris, 1879. Pág. 57.

(2) “To receive aid from the State, the public schools must be unsectarian.” *Report of the Commissioner of Education for the year 1879*, Wash., 1879. Pág. 14.

(3) “They may read the Bible in their schools, but must not introduce sectarian religious doctrine”. *Ib.*, pág. 72.

ma confissão religiosa (1) No Wisconsin, a mesma proibição contra o ensino de seitas. (2) No Arizona está subordinada à mesma cláusula a obtenção do subsídio do Estado. (3) Idêntica disposição no Idaho. (4) No Arkansas achamos proibido o uso de livros especialmente favoráveis a qualquer distinção religiosa (5). O mesmo, na Geórgia. (6) No Iowa a própria leitura da Bíblia não se estende senão aos alunos cujos pais ou tutores o desejarem. (7) Na Carolina setentrional também não se admite o uso de compêndios religiosos, ou o emprego de influências parciais a qualquer culto. (8) A Pensilvânia recusa absolutamente o concurso pecuniário do Estado às escolas que não forem neutras. (9) No Missouri a constituição veda a apropriação pelo Estado, pelos condados ou pelas corporações municipais, do capital destinado para as escolas públicas às escolas de seita. (10) Várias outras constituições e legislações consagram igual preceito.

Para chegarmos, porem, a uma idéia mais cabal da realidade, consideremos especialmente uma das organizações locais. Seja a de Nova-York, que pode

(1) "No sectarian instruction is allowed in the schools." *Ib.*, pág. 146.

(2) "No sectarian instruction is allowed". *Ib.*, pág. 256.

(3) "In order to receive their proportion of school moneys. the schools must be non-sectarian". *Ib.*, pág. 265.

(4) "The schools must have taught no political, sectarian, or denominational doctrines". *Ib.*, pág. 276.

(5) "The use of sectarian books is forbidden", *Ib.*, pág. 10.

(6) "No sectarian or sectional text-books are allowed". *Ib.*, pág. 41.

(7) "The Bible is not to be excluded from the schools; but pupils are not required to read it contrary to the wishes of parents or guardians". *Ib.*, pág. 66.

(8) "No sectarian text-books or influences are to be used." *Ib.*, pág. 182.

(9) "No money is to be used to support any sectarian school." *Ib.*, pág. 199.

(10) APPLETON'S *American Cyclopaedia*, vol. XV, pág. 670.

constituir uma espécie de tipo representativo do estado geral, e cuja legislação, regulamentos, programas, instruções e decisões temos diante de nós, na edição oficial. (1)

"Nenhuma escola", determinava o *School Act* de 3 de julho de 1851 (2), "será admitida a receber parte do cabedal escolar, se ensinar, inculcar, ou praticar doutrinas, ou artigos de fé de uma seita especial, cristã ou não, e bem assim se usar livros, ou livro, um só que seja, onde se encerrem proposições pró ou contra os dogmas desta ou daquela seita, filiada, ou não, ao cristianismo. (3)

A carta da cidade, secção 75, alterada pelo cap. 75, secção 10, da lei de 13 de abril de 1873, estipula : "Nenhuma escola *religiosa ou confessional* será estipendiada em caso nenhum com uma quota qualquer de capitais pertencentes à cidade, ou arrecadados mediante imposto sobre a propriedade dos cidadãos." (4)

O ato de 1851, § 9.º, incumbe os inspetores de velarem pelo cumprimento estrito dessas disposições, denunciando sem demora às autoridades competentes

(1) *Manual of the Board of Education of the city and county of New York.* New York, 1882.

(2) *An act to amend, consolidate and reduce to one act the various acts relative to the common schools of the city of New York.* No *Manual* citado, pág. 17.

(3) "No school shall be entitled to or receive any portion of the school moneys, in which the religious doctrines or tenets of any particular christian or other religious sect shall be taught, inculcated or practised, or in which any book or books, containing compositions favourable or prejudicial to the particular doctrines or tenets of any particular christian or other religious sect..." *Ib.*, pág. 38.

(4) "No money belonging to the city, or city and county of New York, raised by taxation upon the property of the citizens thereof, shall be appropriated in aid of any religious or denominational school, neither shall any property, real or personal, belonging to said city, or said city and county, be disposed of to any such school". *Ib.*, pág. 87.

os transgressores. (1) Ao superintendente geral do ensino se comete igualmente o encargo de examinar se são observadas, nas escolas da cidade, as provisões legais contra o ensino religioso. (2)

De todos estes fatos a conclusão inelutável é que o ensino da religião propriamente dito, isto é, o ensino dos artigos de fé, dos dogmas, das doutrinas que diferenciam um culto especial entre os outros, é banido completamente do sistema de instrução popular nos Estados Unidos.

Eis como uma das autoridades escolares naquele país, Mr. Smart, superintendente do ensino público do Estado em Indiana, exprimia, há cinco anos, numa reunião oficial, essa feição da educação americana : "Não há no mundo lugar mais adequado ao ensino da religião do que o lar doméstico ; a escola dominical e o templo são as agências instituídas para esse fim. A escola pública encarrega-se da criança, e a instrue durante seis horas por dia, em cinco dias na semana, isto é, durante menos de um terço do tempo que lhe fica, descontado largo espaço para a refeição e o sono. À igreja, à escola de domingo e à família sobram os outros dois terços, para lhe ensinarem, querendo, os deveres religiosos." (3)

Entendem os americanos que desta forma serve-se melhor, ao mesmo tempo, à religião e ao ensino, impedindo a invasão recíproca da escola pelo mi-

(1) "It shall be the duty of the Inspectors of Common Schools... to examine... wether or not the provisions of the school laws, in respect to the teaching of *sectarian doctrines or the use of sectarian books*, have been violated, and call the attention of the trustees without delay". *Ib.*, pág. 27.

(2) "... to inquire wether the provisions in the act in relation to religious sectarian teaching and books have been violated in any of the schools of the different Wards. *Ib.*, pág. 32.

(3) *Circulars of information of the Bureau of Education*. N. 2. 1879, pág. 169.

nistro do culto e do catecismo pelo mestre-escola. "O governo", diz um dos ilustres benfeitores da instrução popular nos Estados Unidos, "o governo" (note o Sr. ministro do império), "*não se pode incumbir do ensino religioso*; porquanto, protegendo a todos os cidadãos no exercício tranquilo dos atos da sua fé, como domínio sagrado das relações entre o indivíduo e o seu criador, e obrigado assim a tolerar todas as religiões, não tem o direito de privilegiar seita ou classe alguma de crentes. Não intervindo na educação secular, e dedicando toda sua força a distribuir, nos lugares e ocasiões propícias, a educação religiosa, as igrejas e o governo, conquanto movendo-se em diferentes esferas e edifícios diferentes, obrariam de inteira harmonia, produzindo, em última análise, o melhor resultado geral que é possível. Protegendo simplesmente a segurança da religião, mas não na ensinando, o governo, de fato, contribue para infundir a mais genuína vitalidade e energia ao elemento religioso. *A doutrina americana da escola livre e leiga é substancialmente aceita e abraçada, menos uma, por todas as seitas.*" (1)

Ora, aí tendes uma linguagem, que certamente não é a de um ímpio, repassada de piedade, de unção e de justiça, que só não soará bem aos ouvidos da seita a que se refere esse escritor: o ultramontanismo.

Temos sob os olhos um monumento oficial de inestimável preço nestes assuntos. É o relatório dos comissários franceses, sob a presidência de Buisson, na exposição universal de 1876, livro em cujas páginas muito procurou beber, bem que a certos res-

(1) DEXTER A. HOPKINS: *Compulsory school attendance*. No *Henry Barnard's American Journal of Education*, sept. 15 th., 1880, págs. 824-5.

peitos mal, o autor citado pelo Sr. ministro. Por esse documento, já por várias vezes invocado neste trabalho, chegamos de novo à averiguação do engano em que S. Ex. incorreu.

Naquele país um dos caracteres do ensino popular que mais impressionaram, em Filadélfia, a comissão francesa, foi a secularidade. "A escola primária", escrevia Buisson, "*é absolutamente inconfessional* : toca às famílias a instrução religiosa. O único exercício de religião que subsiste EM PARTE dos Estados Unidos, consiste na leitura de alguns versículos da Bíblia *sem comentário*." (1) Esta circunstância, porem, não destrói, como à primeira vista pareceria, a neutralidade da escola. Vejamos porque. "Habitados pela educação protestante a beber na Bíblia a substância mesma da sua existência moral, o alimento quotidiano do coração e do espírito, tão penetrados estavam dele os americanos, que nem imaginaram pudesse constituir ato confessional essa leitura." (2) A proibição de todo comentário manifesta a intenção de tolerância, que presidia a esse exercício escolar. Era esse espírito geral da civilização cristã, os grandes sentimentos morais, as tendências pacificadoras, liberais do Evangelho, o que se pedia a essa disciplina : não o catecismo, que instila as propensões malévolas de seita ; não o dogma, que separa, e excomunga ; não as fórmulas sobrenaturais do mistério religioso, que habitua a inteligência das crianças a aceitar sem compreensão, e condenar sem exame. "Assim a escola americana manteve sem discussão, até estes últimos tempos, o uso de ler todo dia um trecho da Bíblia, bem entendido, *sem comentário* ; pois com o comentário prin-

(1) BUISSON : *Rapport etc.*, pág. 671.

(2) BUISSON : *Op. cit.*, pág. 457.

cipia a divergência, o antagonismo das opiniões, o ensino de confissão ou seita. Juntavam-se-lhe, até, ordinariamente, ora a oração dominical, ora certos cânticos, tomados às melhores coleções protestantes." (1) Ainda em relação a estes exercícios, porem, a independência dos dissidentes achava-se, ao menos nas cidades, assegurada, graças — aquí, à permissão, concedida aos pais, de retirarem os filhos durante o lapso de tempo dedicado aos atos de devoção, — ali, ao direito, reconhecido aos meninos, de não concorrerem para eles senão com o silêncio de uma atitude respeitosa, única obrigação que a esse respeito se lhes impunha.

Mas este mesmo tênue laço que prendia as confissões religiosas à escola americana, vai-se acabando de romper. Em muitas cidades ocidentais, em S. Luís, Chicago, Milwaukee, Davenport (Iowa), Cleveland, em várias do Michigan e diversos outros Estados do Oeste e Noroeste, "*já não se procede à leitura da Bíblia em nenhuma classe e sob pretexto algum.*" (2)

Vivas polêmicas teem-se travado ante o problema que inquire onde principia, e onde termina o carater confessional, sectário, exclusivista de uma escola, quer no congresso federal, quer nas legislaturas dos vários Estados da União ; "mas", atesta o ilustre representante escolar da França, "*todas remataram negando-se absolutamente o Estado a concorrer com qualquer contribuição para institutos de ensino, que ofereçam o carater de servir a um só culto com exclusão dos demais.*" (3)

Entre outras legislações escolares da república anglo-americana, onde é formal a consagração desse

(1) BUISSON : *Ibid.*

(2) BUISSON : pág. 459.

(3) *Op. cit.*, pág. 462.

voto, que, segundo a comissão presidida por Buisson, "é a base mesma das instituições nacionais de instrução pública" (1), naquele país, bastará lembrar uma, que tem sido o modelo de muitas : a de New York, cujas disposições expusemos noutro lugar. (2) A linguagem precisa e iniludível das determinações peremptórias desse ato frisa a tendência radicalmente leiga, que domina a escola nos Estados Unidos ; e foi com toda a razão que os comissários franceses na exposição de Filadélfia substanciaram nesta fórmula expressiva a situação das coisas, há quatro anos : "Hoje em dia a secularização TOTAL da escola pública é, naquele país, um fato CONSUMADO OU IMINENTE." (3)

Outra atestação ainda mais decisiva. Em 1872, a instâncias do encarregado de negócios do Japão, um corpo de autoridades composto dos presidentes das universidades, dos diretores dos principais colégios e dos superintendentes da instrução pública nos diversos Estados, redigiu, num documento solene, com a assinatura de todos, a declaração nítida e completa dos princípios que regem universalmente, na União Americana, a educação popular. Entre essas máximas de carater nacional naquele país, avulta a seguinte : "Posto geralmente se admita a leitura da Bíblia, não é lícito, nas escolas, ensinar doutrina religiosa de qualidade alguma ; a instrução moral é distribuída sob um ponto de vista moral e patriótico." (4)

Concluindo, pois, estas observações acerca da secularidade escolar na grande república, resumire-

(1) *Ibid.*

(2) A página 301 deste parecer.

(3) *Op. cit.*, pág. 467.

(4) Ver *Bulletin de la Société de Législation Comparée*, tom. I, págs. 345-6. (N. 8, de julho, 1872 ; comunicação de M. DEMONGEOT).

mos as leis e os fatos que lhe dizem respeito nestas linhas de um dos mais bem informados escritores franceses : "Tem-se, nos Estados Unidos, por PRINCÍPIO ESSENCIAL a LEIGALIDADE ABSOLUTA do ensino primário. É regra, até, excluir, quanto ser possa, de todo conselho escolar os membros do clero, seja qual for. Encaram os americanos esta regra como *consequencia necessária da gratuidade absoluta do ensino*, que faz pesar as despesas do ensino sobre todos os contribuintes, seja qual for a religião deles. Parece-lhes que a secularização do ensino pertencente ao Estado é *um dos modos da liberdade de consciência*, e não acreditam ofender com isso o *sentimento religioso, que em tão alto grau possuem.*" (1).

Vai ainda além desse alvitre, que exclue o catecismo do curso, mas não da casa escolar, o que se estabelecia no projeto da comissão da câmara dos deputados em França, a propósito da proposta Barodet. No regimen que deixa ingresso na escola, em horas determinadas, aos ministros das várias comunhões religiosas para a lição de fé, descobre ela (2) uma origem "de incessantes conflitos, de invasões, que nenhum regulamento pode jamais obstar, e uma grave quebra à autoridade do mestre".

Fundada nesta consideração, em cujo apoio se invoca ali "a experiência", a disposição do projeto de 1879, relativa a este ponto, absolutamente procreve do edificio da escola a instrução confessional. "Será dado o ensino religioso, a arbítrio dos pais, pelos ministros de cada culto, *fora dos edificios escolares*, em horas que para este fim deixará livres o

(1) CAMBON, no *Bullet. de la Soc. de lég. comp.*, tom. II, pág. 169. (N. 3, de março, 1873.)

(2) PAUL BERT: *Rapport présenté à la chambre des députés sur la loi de l'enseignement primaire*. Paris, 1880. Pág. 19.

regulamento expedido pelo diretor departamental, ouvido o conselho do departamento”.

Que imensa distância percorrida pelas idéias em menos de 50 anos ! (1) 46 antes parecera uma grande conquista da liberdade religiosa a faculdade, outorgada, na legislação de 1833, aos dissidentes, de confiarem ao clero das suas respectivas confissões o ensino religioso dos filhos, enquanto a religião para os demais fazia parte obrigatória do programa escolar. Hoje não é só o concurso do professor, é até o do edifício civil, o que a representação nacional tem por necessário recusar à igreja.

Com efeito, aceitando, com mui leve alteração, a idéia do projeto Paulo Bert, a lei de 28 de março do corrente ano estatue, no art 2.º : “As escolas públicas de primeiras letras, fecharão, além do domingo, um dia por semana, afim de que os pais tenham ocasião, se o quiserem, de dar a seus filhos, fora do edifício escolar, a instrução religiosa”.

Não cremos, porem, que se achem assaz verificados pela observação os dados a que alude o parecer da câmara francesa. O sistema alvitado na Holanda, na Bélgica, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Austrália estamos convencidos de que assegura, em toda a parte, a tranquilidade dos espíritos e a liberdade das opiniões. É este o que abraçamos : a escola pública não fornece o ensino religioso ; mas abre as portas da sua casa, sem detrimento do horário escolar, ao ensino religioso, ministrado pelos representantes de cada confissão.

(1) Essa corrente transborda da metrópole para as suas dependências coloniais. Assim na Argélia, imediatamente depois da revolução de 4 de setembro de 1870, várias municipalidades, nomeadamente as de Argel e Constantina, determinaram que o ensino primário seria exclusivamente leigo; e a autoridade prefetoral aprovou então essas resoluções, que veio a repudiar dois anos depois. (E. FOURMESTREAU: *L'instruction publique en Algérie*. Paris, 1880. Pág. 15).

Acresce que, na própria França, a secularização do ensino secundário, estabelecida há menos de um ano, modelou o novo regime pelo princípio que domina a escola holandesa.

Eis, com efeito, as disposições do decreto de 24 de dezembro de 1881, que rege o assunto :

"Art. 1.º Nos estabelecimentos públicos de instrução secundária se consultará, e seguirá sempre a vontade dos pais de famílias, quanto à participação dos filhos no ensino religioso.

"Art. 2.º A instrução religiosa será distribuída pelos ministros dos diferentes cultos *no interior dos estabelecimentos* fora das horas de aula."

Cometendo essa incumbência ao mestre, o decreto de 19 de abril ressentia-se de uma insuficiência palpável.

Um tanto dominado pela preocupação de conciliar os ânimos, evitando irritar as pretensões religiosas, o que aliás não conseguiu, violou uma lei pedagógica, desconhecendo a incompetência do professor leigo para o ensino religioso, e esqueceu uma das faces do princípio liberal, ferindo com a imposição de encargo tal a liberdade do magistério civil.

A iniciativa, que esse decreto assumiu, de constituir simplesmente permissiva a frequência escolar enquanto ao catecismo, não carece mais hoje de justificação, e impõe-se pela sua necessidade inevitável aos homens sensatos de todos os credos, de todas as filosofias, de todos os partidos.

Não é uma reforma perturbadora ; é, pelo contrário, "a solução imparcial e pacífica de um problema que interessa por igual a todos os amigos da liberdade, seja qual for a crença que professem." (1)

(1) FERNEUIL: *La réforme de l'enseignem. public en France*, pág. 43.

Desde que fazeis da escola o que ela deve ser, um dever cívico ditado sob cominações penais, cumpre não ligar a ela uma condição intolerável ao sentimento moral, às convicções religiosas dos dissidentes; não impor aos protestantes o catecismo católico, nem aos católicos o catecismo protestante; não intimar aos israelitas a instrução cristã, nem aos cristãos a instrução israelita; não adscrever os crentes à lição de uma filosofia incrédula, nem os racionalistas ao ensinamento de uma religião positiva. Se o Estado exige de todos a presença escolar, a todos há de proporcionar escolas onde não sofra a consciência de ninguém, ouvindo contestar a sua religião, ou afirmar a de outrem. Para nutrir dúvida sobre estas noções, numa época em que "o pendor geral de *todos* os países é secularizar *inteiramente* as escolas públicas" (1), mister seria pertencer, pela rotina de um grosseiro preconceito e de um sentimento imoral, à tradição morta do antigo regimen. Só esta espécie de almas penadas de um século para sempre extinto desconhecerao hoje na secularidade da escola a primeira raiz, o elemento mais rudimentar da liberdade religiosa.

Mas encarregar ao preceptor leigo, ao funcionário do Estado, o ensino do catecismo, como faz o decreto de 19 de abril, é aberrar desse rumo. Neste ponto o § 1.º do art. 4.º não tranquiliza perfeitamente as instituições civis, não satisfaz completamente os direitos da consciência católica, e absolutamente olvida a liberdade do professorado secular.

Não tranquiliza as instituições civis; porque a aplicação sincera dessa cláusula, a dedução logica-

(1) "The general tendency in all countries is to make all public schools *entirely* secular." *Circulars of inform. of the Bureau of Education*. N. 2. Washington, 1879. Pág. 98.

mente reta das suas consequências entregaria ao clero sobre as escolas uma inspeção dominadora. Se o professor público é o instrutor do catecismo, a aula pública, ao menos nesta parte, há de aceitar a vigilância da igreja. Ninguém, senão ela, tem a autoridade de ensinar a sua doutrina ; ninguém, senão ela, pode, portanto, delegar essa função ; ninguém, conseqüentemente, senão ela, é o contrasteador e o juiz da proficiência com que a exercem, os que, por anuência sua, expressa ou tácita, professarem publicamente o ensino religioso.

Se, pois, o mestre leigo é, ao mesmo tempo, o educador confessional da mocidade, não o pode ser senão sob os olhos, o critério e a superintendência do clero ; e, desde que o mestre leigo, não importa o motivo, incorrendo no desagrado clerical, merecer do inspetor religioso nota desfavoravel, à autoridade civil não será mais lícito, sem intrusão em domínio alheio, insistir, seja qual for a capacidade profissional dele, na conservação do empregado infiel às exigências do ensino religioso, apreciadas pelos seus privativos intérpretes, os representantes hierárquicos da sociedade espiritual. Eis entregue assim a escola à fiscalização onipotente da sotaina.

Mas, se esta não é, como indubitavelmente não foi, a intenção do poder executivo no decreto de 19 de abril ; se teve em mira manter, ainda neste ponto, a independência secular da escola, submetendo a uma inspeção puramente civil a doutrina religiosa professada pelo mestre leigo, nesse caso o decreto, entendido assim, ofende os direitos da consciência católica. Os direitos da consciência católica não são menos sagrados, para os propugnadores da secularização da escola, do que os direitos da consciência filosófica. Não nos iludamos, porem, quanto ao sentido dessa expressão. O romanismo condena como inju-

rioso a um direito da igreja o casamento civil ; reclama como corolário de outro direito seu o privilégio de foro para os seus ministros ; e como direito seu afirma não menos a soberania de vedar a palavra livre aos dissidentes e aos incrédulos. Mas nenhuma dessas pretensões exprime um direito; porque todas, pelo contrário, encerram a fórmula de um monopólio. *Nenhuma consciência tem um direito, que não seja comum a todas as consciências.* Eis o característico do direito. Todas as consciências possuem o direito de traduzir exteriormente a sua convicção, ou a sua crença ; e por isso é direito da consciência católica ensinar livremente o catecismo. Todas teem direito a que o Estado não as afronte, professando em nome delas uma fé contrária à sua ; e daí à consciência católica o direito inelutavel de resistir a que a escola secular ensine o catecismo sob a direção do espírito leigo, a que o preceptor civil usurpe, doutrinando religião, as funções do sacerdote.

Esta competência exclusiva de ensinar a tradição católica tem sido frequentes vezes invocada pela igreja contra a pretensão de confiar à escola profana o catecismo. Citaremos, como documento solene que é, a carta do bispo de Gand, em 1855, ao colégio municipal (*échevinal*) de Alost. "Seguramente não ignorais, senhores", dizia ele, "que o ensino religioso, *inclusive até, o do catecismo*, pertence *exclusivamente* à igreja, e que ninguém, ainda padre, o pode professar, *sem delegação da autoridade eclesiástica*". Não só o clero, senão todos os católicos instruidos, conveem neste princípio. É desta sorte que, na câmara dos representantes, em sessão de 16 de julho de 1861, M. Vilain XIII, hoje ministro dos negócios estrangeiros, demonstrou ser "*consumado erro* o supor que os pais tenham o direito de ensinar o catecismo aos filhos, e possam delegar esse direito aos

professores dos colégios". M. de Decker, actual ministro do interior, foi mais longe. Na sessão de 19 de julho pronunciou estas notaveis palavras : "Nada prova a questão de facto contra o que denominais pretensão do clero. Vós mesmos sabeis que não é pretensão, *mas principio inviolavel da igreja*. Como otimamente disse M. Vilain XIII, o ensino religioso ministrado pelos leigos SERIA UM COMEÇO DE CISMA. Esse ensino, professado por leigos, é coisa CATOLICAMENTE INADMISSIVEL. Para que *forçar a consciência dos católicos*, sem necessidade, *quando, em vez de querer que o ensino religioso seja dado por leigos, tendes o recurso constitucional de fazê-lo receber na igreja? Não no posso compreender*".

O decreto de 19 de abril, entregando ao preceptor leigo o catecismo, é, portanto, *catolicamente inadmissivel*", e o substitutivo da comissão, restituindo aos padres esse officio, reconhece "*um direito inviolavel da igreja*".

São inúmeras e da mais elevada autoridade, com effeito, além das que acabamos de recordar, as declarações da opinião católica e da *igreja romana* propicias à secularização da escola.

Nos Estados Unidos aos católicos se deve principalmente a abolição do catecismo nas escolas públicas, medidas que se vai ali generalizando. "Tornando-se numerosos, os católicos chamaram a attenção pública para esses exercícos religiosos. Eram muito sérios os seus argumentos. Primeiro que tudo, com que direito essa leitura da Bíblia? Ela é, sem dúvida, a palavra de Deus, reconhecida igualmente por ambas as comunhões; mas numa tem-se como dever o recorrer de contínuo a ella, lê-la livremente, e interpretá-la cada um de per si; na outra, o fiel, mormente a criança, não se deve abalancar a essa leitura, senão ajudado pelos conselhos do padre, que

faz a seleção dos lances apropriados, expõe a tradução conveniente, corta por todas as dúvidas interpretativas, previne as curiosidades perniciosas, ou os desvios da razão individual, mediante decisões indiscutíveis e infalíveis de uma autoridade não menos respeitável que a Bíblia mesma... Obrigar os católicos a cederem neste primeiro ponto, é *atentar contra a sua consciência religiosa*. Obrigar-lhes os filhos a lerem, ou ouvirem ler, diariamente a Bíblia, sem penhor algum de que o tópico será bem escolhido, bem traduzido, bem lido, é desampará-los de um conjunto de precauções morais e intelectuais, que a religião católica tem por indispensáveis, é inspirar-lhes uma audácia que já de si mesma constitui um começo de protestantismo, é prepará-los, ainda que involuntariamente, sem que os mestres nem os alunos mesmos sintam, para seguirem mais tarde sem repugnância as práticas protestantes. Por maioria de razão toda a prece, todo o canto religioso representa um meio da ação, de que se utiliza a maioria, para converter às suas doutrinas e ao seu culto a minoria. Era, portanto, em nome da liberdade de consciência, em nome da igualdade dos cultos perante o Estado e da proclamada neutralidade da escola pública em matérias confessionais, que os católicos se queixavam." (1)

Entretanto, o nobre ministro do império cai no erro de mencionar a leitura da Bíblia nas escolas americanas como favorável à consciência religiosa, invocando-a como argumento contra a secularização da escola, quando, por toda a parte, essa prática encontrou sempre contra si a oposição inconciliável do catolicismo!

Nos Estados Unidos já vê a câmara o que se

(1) BUISSON : *Rapport* etc., pág. 458.

passou. O que se deu, a este respeito, não há muitos anos ali em Cincinnati, é edificante para o caso. Uma decisão do tribunal supremo, anulando uma sentença do tribunal superior, confirmou, em 1869, o ato da repartição de instrução pública, que excluía da escola toda a leitura religiosa, *inclusive a da Bíblia*. Esse ato foi uma homenagem à parte católica da população. Eis como o apreciam os comissários franceses na exposição de Filadélfia: "Não podemos deixar de ver no alvitre adotado pelas cidades do Oeste, nesse escrúpulo de uma maioria que proíbe todo o exercício confessional capaz de magoar a minoria, uma retidão e um acatamento ao direito alheio, que nos comovem. Os conselhos dessas cidades não acabaram consigo resignar-se à increpação de estarem ferindo as convicções religiosas *de alguns pais de famílias católicos*, e cortaram pela dificuldade por meio de uma decisão, que foi, *não*, como alguns estariam inclinados a crer, *um ato de radicalismo político, mas propriamente um ato de consciência*." (1)

A Irlanda oferece-nos o mesmo exemplo de aversão e resistência decidida por parte do catolicismo à leitura escolar da Bíblia, energeticamente combatida, ali, por essa confissão religiosa, a propósito do regimen de *Kildare Society*, como atentado contra as prerrogativas do clero, a quem privativamente incumbe o magistério no ensino da palavra bíblica. (2)

Não é, portanto, às aspirações católicas que o Sr. ministro do império consulta, quando qualifica de religiosamente preferível ao do projeto o sistema que adota nas escolas a lição da Bíblia. Salvo se S. E. se refere à leitura da Bíblia *dogmaticamente comentada*. Mas esta não existe nem na Suíça, nem nos

(1) *Ib.*, pág. 461.

(2) S. WALPOLE: *A history of England*, vol. III, pág. 126.

Estados Unidos, nem na Inglaterra, e em todos estes países é proibida no ensino público sob as penas mais severas. Nesses três Estados a leitura bíblica é pura e simples, sem parcialidade religiosa, *undenomina-tional*, na expressão inglesa. Depois, a lição da Es-critura dirigida e completada pela interpretação dog-mática, pelo comentário ortodoxo, é, nem mais nem menos, o *catecismo*, cujo ensino, *dado pelo professor*, na escola primária, nenhum católico da verdadeira têmpera, nem nenhum liberal esclarecido podem que-rer. Fere, a um tempo, a ortodoxia e a liberdade.

Mas a própria leitura pura e simples da Bíblia vai rapidamente perdendo terreno, nesses mesmos países onde parecia inexpugnável. A respeito dos Estados Unidos, já expendemos os fatos que de-monstram quanto se vai circunscrevendo o domínio desse costume. Na Inglaterra, onde, há pouco, mais de 83% dos conselhos escolares tinham adotado a leitura singela da bíblia, avultam sintomas notáveis de começo de uma nova tendência no espírito popu-lar. Em Birmingham, por exemplo, o sentimento público é energicamente oposto à leitura, ainda que simples, da Bíblia. O aspecto do país de Gales então, a este respeito, é singularmente expressivo. A leitu-ra da Bíblia desaparece dali tão completamente, que o inspetor real, no seu relatório geral de 1880, es-crevia com assombro: "Que o país de Gales, o instrumento principal da Sociedade Bíblica no seu estabelecimento e primeiros progressos, exclua a Bí-blia das suas escolas diárias, é um fenômeno espan-toso (*a startling phenomenon*), para o qual, ousa as-severar, não se encontra explicação nos instintos re-ligiosos da população Welsh." (1) O espanto do

(1) *General Report, for the year 1880, by Her Majesty's Inspec-tor the rev. E. T. WATTS, on the school inspected by him in the Car-narvon District.*

reverendo funcionário anglicano não serve aqui, senão para imprimir ao caso do país de Gales feição ainda mais concludente.

Mal andou, pois, o nobre ministro em invocar a favor dos seus sentimentos religiosos o exemplo anti-católico, protestante, e já hoje, até entre protestantes, mal aceito, da leitura escolar dos livros santos.

Na Holanda a lei de 1857, que consagrava desafortunadamente a escola secular, e deixava ao clero a instrução religiosa, deveu o seu triunfo a um acordo entre os protestantes liberais e os católicos moderados. Na Bélgica, depois da revolução de 1830, o estadista que desde então foi, por cerca de meio século, o reconhecido chefe do partido católico, o ministro de Theux, nomeou uma comissão incumbida de reorganizar o ensino ; e o projeto dessa comissão, elaborado sob as inspirações dele, consignava um artigo nestes termos : "O Estado mantém-se alheio ao ensino religioso. As horas de aula serão combinadas de modo que os alunos possam receber esse ensino *dos ministros de cada culto*."

Em suma, a Santa Sé mesma proferiu, não há ainda quarenta anos, uma decisão favorável à escola sem catecismo. A vasta e opulenta associação Kildare, fundada em 1811, na Irlanda, com o designio de derramar a escola secularizada, e incumbida, mais tarde, pelo governo, da distribuição dos subsídios escolares, suscitou entre os ultramontanos, que não queriam transigir com o ensino leigo, e os católicos moderados, que percebiam a conveniência desse compromisso, a mais renhida luta, a que, depois de apaixonados e tenazes debates, pôs termo uma apelação comum para o Vaticano. Pois bem : Gregório XVI, em letras apostólicas datadas de 16 de janeiro de 1841 e comunicadas pela *Propaganda* aos fiéis irlandeses, não só aceitou a escola secular, como lhe pôs

a condição peremptória de que se não ensinasse nela doutrina religiosa de espécie nenhuma. Nesse documento, com a aprovação expressa do sumo pontífice, se declarava *"constar, por uma experiência de dez anos, que a religião católica não fora prejudicada com a aplicação desse sistema"*.

Na disposição que consigna a incompetência do professor primário em matéria religiosa, e deixa exclusivamente aos ministros de cada confissão esse munus espiritual, de que os privava o decreto de 19 de abril, o nosso substitutivo consulta, pois, os respeitáveis direitos da consciência católica, e perfilha uma instituição aconselhada já, num ato autêntico e solene, pela cadeira de S. Pedro a uma parte da sua igreja. Não é que suponhamos grangear ao nosso projeto as bênçãos do oráculo de Roma. Bem ingênuos seríamos e bem ignorantes nessa ingenuidade, se o esperássemos! O catolicismo pontifício tem de sobressalente um direito e uma maldição, uma bênção e um raio divino muitas vezes para a mesma idéia ou a mesma instituição, conforme a fortuna ocorrente, ou o embaraço atual. O que hoje reclama como consagração de um direito seu, amanhã pode anatematizar como violência contra as suas prerrogativas sobrenaturais. É assim que, nos Estados Unidos, exigia a supressão da leitura bíblica (1); e, quando, como sucedeu em Cincinnati, há 11 anos, os conselhos de educação, por um sentimento de respeito para com os escrúpulos crentes da minoria ofendida, aboliram das escolas esse resto de disciplina religiosa, os próprios católicos, os mesmos a cuja iniciativa se devia essa resolução, esses a cuja propaganda se deferia exatamente nessa reforma, voltaram-se contra

(1) BUISSON : *Op. cit.*, págs. 458.

ela, desertando a escola pública, abrindo largo vazio em torno do ensino secularizado, — “ensino *de seita*”, enquanto se recitava a Escritura, — “ensino *pagão*”, onde esses exercícios se proibiram. (1) É assim que, na Bélgica, em 1879, maldizem na lei do 1.º de julho, estigmatizada como “lei calamitosa, lei fatal (*loi de malheur*)”, as mesmas bases da instrução leiga admitidas pelos católicos, na própria Bélgica, depois de 1830, na Holanda em 1857 e na Irlanda, sob os ditames solenes do papa, em 1841. Nas nossas razões de duvidar, ou decidir, não entra, portanto, a atitude possível, ou provável, do fanatismo religioso, encarnado nesta ou naquela comunhão. Como legislador, o dever do parlamento é assegurar o direito de cada um, e reprimir as pretensões da intolerância, incrédula, ou crente. Ora, é inquestionável o jus de cada culto a professar pelos seus ministros as doutrinas do seu credo, assim como a incompetência insanável dos funcionários civis para o substituírem nesse mister. Eis porque o substitutivo da comissão restitue esse encargo aos seus depositários naturais.

Calar a boca à intolerância de seita (pretensão que parece atuar nas idéias supostamente conciliadoras do Sr. ministro) é a mais irrealizável das quimeras. Só um meio há de satisfazer o clericalismo, romano ou anglicano : é entregar-lhe a direção absoluta do ensino público. O vaticanismo, especialmente, tem, neste assunto, doutrinas, que o papa e o episcopado impõem como dogmas de fé. E’ fácil prová-lo *irrespondivelmente*. A constituição outorgada, em 1815, pelo rei Guilherme aos Países Baixos consagra, no art. 226, esta disposição : “A instrução pública é objeto constante da atenção do governo. O rei mandará dar conta anualmente aos Estados Ge-

(1) BUISSON : *Op. cit.*, págs. 458-460.

rais da situação das escolas superiores, médias e inferiores." Ora, não se pode afirmar de um modo mais inofensivo, mais suave, mais pálido até, a prerrogativa do Estado em matéria de instrução nacional. Pois bem ; vede como foi recebido esse texto da carta pelos bispos belgas, no documento solene, que coletivamente publicaram sob o título de *sentença doutrinal (jugement doctrinal)* :

"Jurar observar, e manter uma lei, que attribue ao soberano o direito de reger a instrução pública, as escolas superiores, médias e inferiores, é entregar-lhe à discricção o ensino público em todos os seus ramos, é *trair ignominiosamente os mais caros interesses da igreja católica*. O poder, que teem os bispos, de fiscalizarem o ensino da fé e moral cristã em toda a parte, como o que diz respeito a todas as outras funções do seu ministério, emana *da vontade e autoridade do próprio Jesus Cristo*. Não se pode anular, ou diminuir, sem submeter a doutrina da fé e toda a doutrina eclesiástica ao poder secular, sem subverter de todo, portanto, o edifício da religião católica."

Se, portanto, o governo brasileiro, o parlamento brasileiro, os estadistas brasileiros, os partidos brasileiros não estão resolvidos a confessar que o ensino público pertence ao domínio da igreja, e não ao do Estado, renunciem, uma vez por todas, ao sonho de entrar em boa avença com as paixões da intolerância. Nem se suponha que desta pecha arguimos unicamente o clericalismo romano. Todas as religiões cuja hierarquia tem saboreado o gosto do poder na esfera temporal, ressentem-se, bem que não no mesmo grau, desse vício comum. Com as pretensões desse gênero não há (a história o demonstra) *modus vivendi*, não há congraçamento possível. Bem digna de piedade seria a política, que se deixasse fascinar após essa miragem, ou não se atrevesse a arrostar este obstá-

culo. Quando, no grão ducado de Baden, a representação parlamentar, pelo ato legislativo de 6 de junho de 1864, privou o clero da função de inspecionar o ensino, a cólera da igreja incendiou-se contra o nefando art. 20, que perpetrava esse atentado. O clero declarou que recusaria os sacramentos aos cidadãos que tomassem parte nos comícios de eleição dos inspetores. O arcebispo de Friburgo, numa pastoral, troou contra a impiedade da reforma. A Santa Sé mesma vibrou a excomunhão católica contra a comissão organizadora da lei, seu presidente e o próprio governo. Nada, porem, inquietou na sua consciência a população, aliás *religiosíssima*, do grão-ducado : as eleições efetuaram-se com a maior calma e firmeza de ânimo, sendo que apenas 60, dentre 1.720 comunas, deixaram de nomear logo os seus inspetores. (1)

Logo, o ficar em maior ou menor cheiro de santidade, é sentimento a que deve ser estranha a reorganização do ensino ; a menos que se trate de uma reforma eclesiástica, e não, como supomos, de uma reforma civil. Se o nobre ministro do império não se atreve até à escola leiga, porque a escola leiga fira as crenças romanas, pela mesma razão há de aproveitar o ensejo, que lhe proporciona a reforma, para entregar às autoridades espirituais a inspeção escolar. A inspeção leiga é condenada pelos mesmos motivos e com a mesma energia que a escola secular. Mas, se, pelo contrário, o nobre ministro encara como exorbitante a pretensão clerical de assumir a inspeção da escola, a mesma dedução racional que o leva até aí, há de forçá-lo a excluir do programa escolar o catecismo, que pressupõe logicamente a inspeção clerical.

(1) HIPPEAU : *L'instruction publ. en Allemagne*, págs. 29-33.

Daquí seria injustiça coligir que a comissão obedeça a prevenções sistemáticas contra o ensino religioso. Já mostramos, com as declarações do bispo de Gand em 1855, com as letras pontificias de 1841, com as opiniões mais terminantes dos chefes do partido católico na Bélgica, Decker, de Theux, Vilain XIII, não só que o plano da nossa reforma é compatível com as necessidades religiosas do ensino, como, até, que a solução que confia ao mestre leigo o ensino religioso é "*catolicamente INADMISSIVEL*", e encerra em si "*um começo de CISMA.*" (1) Lamentamos que estas autoridades, de supremo valor no catolicismo, classifiquem de anti-católica a opinião do Sr. ministro do império, e averbem de cismático o seu regulamento do Ceará, que S. Ex. imagina tão puro de infidelidade.

Qualquer que seja o ardor, muito duvidoso aliás, das crenças católicas entre nós, ninguém presumirá mais pio o zelo dos fiéis neste país do que no seio da Inglaterra, entre as populações protestantes. Pois bem : a não ser a igreja anglicana, aferrada às vantagens imediatas da sua posição oficial, todo o protestantismo inglês aplaudiu a secularização da escola. "Os não conformistas" (quem fala é um irlandês e católico) "sustentaram o princípio de que o Estado absolutamente não pode coadjuvar a subsistência de escolas, que não tiverem uma direção de todo em todo inconfessional e leiga. Escusa dizer que não impugnaram a instrução religiosa da infância. Nem por um momento se suponha que fizessem menor apreço da instrução religiosa do que os de outra qualquer comunhão. O que asseveravam, porém, é que a fazenda pública, o dinheiro dos contribuintes só se deve empregar na propagação de um

(1) V. págs. 314 deste parecer.

ensino comum a todas as opiniões existentes no país. Não se cobrem tributos ao judeu, para ensinar o cristianismo ; não se taxe o protestante, para instruir os filhos dos católicos na fé de seus pais ; não se envolva na obrigação de impostos locais, em Londres ou Birmingham, o católico irlandês, para alimentar a vulgarização de doutrinas especialmente protestantes. Estabeleçamos, sim, custe o que custar, um sistema, rigorosamente nacional e leigo, de escolas públicas elementares ; ensinemos nelas aquilo em que todos anuirem ; deixemos o encargo do ensino religioso aos ministros da religião e aos pais dos alunos. Enquanto às verdades da aritmética e geografia, a respeito do ler e escrever, toda a gente está de acordo ; aproveitem, pois, as nossas contribuições comuns à instrução comum, ficando a cada religião o prover, como puder e ao seu modo, à educação religiosa das crianças nascidas no seu grêmio." (1)

Eis o como se pode amar, ao mesmo tempo, a fé e a justiça, duas virtudes de cuja compatibilidade tantas vezes nos induz a duvidar o exclusivismo dos intolerantes.

Mais estremecida crença há certamente nestas palavras do que na alma de certos incrédulos, campeões intransigentes da igreja, habituados a jurar uma fé que não teem, a apaixonar-se a sangue frio por um culto que não praticam senão externamente, a ver na religião apenas um instrumento político, uma peça engenhosa e eficaz no mecanismo da ordem. "O principal empenho de certos políticos em encarcerem isso, a que dão nome de ensino religioso, provem da utilidade política, que lhe atribuem. Os

(1) JUSTIN MC. CARTHY M. P.: *A History of our own times*. Leipzig, 1880. Vol. V, págs. 40-41. Acerca deste excelente livro disse o *Saturday Review*: "Criticism is disarmed before a book which provokes little but approval".

cultos oficiais e os amigos dos cultos oficiais advogam, naturalmente, a aquiescência aos fatos existentes; porque, de necessidade, mais difícil é não ser conservadora uma igreja oficial do que não ladrar o cão de guarda pela corrente e pela ração... Um *tory* de antiga têmpera, conhecido meu, disse-me, há tempos: — Pouco se me dá de doutrinas da igreja, ou da igreja mesma, a não ser pelos seus préstimos de governo: se as defendo, é por entender que a menos dispendiosa polícia conhecida até hoje é a do pároco e o diabo." (1)

Falamos, enfim, na consciência do instituidor primário, que a obrigação de ensinar o catecismo subjugaria a um constrangimento ilegítimo e funesto. Secularizando o programa obrigatório da escola, porque não havíamos de secularizar a cadeira do mestre? Desde que o Estado não olhar como inconveniente social a supressão da doutrina religiosa na educação de uma parte, indefinidamente extensa, da mocidade, como há de continuar a impor ao magistério escolar, incumbindo-o de ensinar o dogma, um onus compressivo, que, por confissão implícita da lei, não corresponde a uma necessidade absoluta? Difícil vocação é a do professorado, tão difícil quanto nobre. "Depois da pregação", dizia Lutero, "é o ministério mais útil, o melhor e o de mais grandeza; e, assim como assim, não sei a qual dos dois toque a preexcelência". Não é uma aptidão trivial, pois, a do mestre popular; e o Estado, portanto, não pode encontrar vantagem nenhuma em lhe acrescentar obstáculos adventícios, condições odiosas, cujo frequente resultado será ora excluir o mérito superior, ora relaxar a moralidade da profissão. Mui-

(1) J. E. THOROLD ROGERS: *Cobden and modern political opinion*, Lond., 1873. Pág. 373.

tos, aviltando aos seus próprios olhos o tipo do educador, ensinarão um catecismo em que não creem; outros, privando-se, constrangidos, a si mesmos da carreira para que nasceram, e ao país de modestos, mas preciosos serviços, deixarão de ensinar, para não ensinar o que descreem. No segundo caso é um dano público e uma violência aos direitos do talento; no outro, é uma ofensa aos interesses morais, à sinceridade da escola, e o amesquinhaimento de um ideal, qual o do magistério elementar, que constitue hoje a medida mais certa para aferir o verdadeiro grau de civilização de uma nacionalidade. A necessidade é de uma dureza irresistível em certas classes, naquelas de onde ordinariamente sai o professorado primário, e não as injuriamos contando com um dos efeitos inevitáveis as mais das vezes, de uma severa tirania exercida pela natureza. Se puserdes à função do preceptor de primeiras letras uma cláusula que muitas vezes tenha de entrar em luta com a consciência do indivíduo, o resultado será criardes nos candidatos o hábito de verem na consciência um impecilho vulgar, facil de por à margem.

Ensinados pela intolerância da lei a desprezarem esse escrúpulo, começarão por desiludir-se da seriedade da sua profissão, arruinando assim o caráter fundamental daquela, dentre todas as carreiras liberais, que mais exigentemente põe à prova no homem o sentimento do dever. Como todas as incapacidades inspiradas em distinções de fé religiosa, esta não será mais que a agência permanente de uma vasta hipocrisia pública.

Sob uma legislação que franqueia indiferentemente a todas as opiniões os mais altos e influentes postos do Estado, — que justiça, que moral, que política nos aconselharia ter agrilhado o professor de primeiras letras a essa condição servil, na velha

galé da intolerância, antipática às nossas instituições e aos nossos costumes? E, demais, não haverá uma contradição suspeita, nesse regimen que admite aos bancos escolares todas as dissidências religiosas, e faz da direção da escola privilégio exclusivo de um culto? Não será isto, entre os acatólicos, motivo para desconfianças contra o professor, obrigado a se abster de todo o espírito de seita numa parte do seu curso, e a professar, na outra, os artigos, absolutamente sectários, do catecismo? Será rigorosamente possível, no mestre, essa duplicidade? Orthodoxos e heterodoxos não teriam plausíveis fundamentos de apreensão, — estes de que as preocupações do educador religioso alterassem a neutralidade secular do ensino comum, — aqueles de que a atmosfera leiga do ensino comum saturasse de um ambiente irreligioso a lição de doutrina?

Em suma: incumbindo-a ao professor do ensino primário, o decreto abraçava conjuntamente o verso e o reverso, a tese e a antítese da escola leiga; e, sugerindo aos acatólicos justas desconfianças contra essa imparcialidade, prometida e negada ao mesmo tempo, nem ao menos conciliaria, mais do que se fosse coerente como nós, a adesão dos católicos extremados, ante os quais o único tipo aceitavel, neste assunto, é o da escola espanhola, o da escola fechada aos dissidentes e subordinada ao catecismo; enquanto o substitutivo, submetendo à mesma condição dissidentes e católicos, oferecendo a todos a escola mixta e a todos abrindo, para a instrução religiosa, distribuída pelos representantes diretos de cada culto, o edificio escolar, assegura a todas as crenças mútuo respeito e completa liberdade.

Instituída assim, a escola comum não imporá dogmas, religiosos ou irreligiosos, materialistas ou espiritualistas, deístas ou ateus, racionalistas ou con-

fissionais. Será o que, na União Americana, o presidente Grant, na sua mensagem de 7 de dezembro de 1876 ao congresso, figurava, recomendando a adoção de uma emenda ao pacto constitucional, para "obrigar todos os Estados a sustentarem escolas públicas, gratuitas, que forneçam a instrução elementar a todos os alunos, sem distinção de sexo, cor, origem, ou culto, proibindo nelas o ensino de *quaisquer dogmas religiosos, ateistas, ou pagãos*, e vedando aos Estados e às municipalidades o concederem subsídios provenientes de imóveis ou taxas escolares, seja sob que título for, a nenhuma denominação religiosa."

A acusação de "escola sem Deus" irrogada à escola mixta, à escola tolerante, à escola sem seita, é caduca, inepta e senil. "O que entre nós", ponderava, ante a exposição de Filadélfia, a comissão oficial do governo francês, "o que entre nós apelidam *Estado ateu*, intitula-se aqui *liberdade de consciência*, igualdade de todos perante a lei, neutralidade dos governos entre as seitas e os partidos. Quem quer que lhes propusesse imprimir oficialmente a uma escola do Estado ou do município uma qualificação qualquer religiosa, não juntaria maior número de votos, do que aquele que tentasse designá-la, pelo contrário, como escola atéia ou anti-cristã. Aos olhos de todos ambas essas propostas constituiriam enormidades. É neste sentido que a escola americana é essencialmente inconfessional (*undenominational*), o que não significa irreligiosa no ânimo de ninguém. A distinção dos dois domínios é bem nítida: à escola tudo o que diz relação ao Estado; à família e à igreja tudo o que respeita ao indivíduo." (1)

(1) BUISSON : *Op. cit.*, pág. 456.

De ateu (*godless*) acoimaram, na Inglaterra, em princípios deste século, o *quaker* Lancaster, quando aventava a idéia de fundar escolas, cujo ensino religioso se limitasse na simples recitação da Bíblia. A indignação pública obrigou-o a calar-se, injuriando-o, e ameaçando-o, como ameaçou, injuriou, e fez emudecer, em 1839, o Dr. Hook, que reviveu o mesmo projeto. Entretanto, nessa acepção, toda a Inglaterra, em poucos anos, acabou por se tornar profundamente *atéia*, secularizando francamente a escola; e os partidários do ensino religioso, destroçados, como eles mesmos confessam (1), nas eleições de 1870, nas eleições de 1873, destroçados "ainda mais" nas de 1876, destroçados sempre, há doze anos, em todas as provas do escrutínio popular, veem a opinião nacional perfilhar com energia o princípio da escola isenta de relações confessionais. Quanto ao partido liberal, bastará lembrar que a liga de Manchester, cuja bandeira é a da liberdade econômica, a da liberdade política, a da liberdade civil naquele país, qualificando de insuficiente a lei de 1870, e enunciando logo depois o voto de entregar-se aos pais e ao clero a instrução religiosa, decidiu, num dos seus congressos, que o partido liberal "excluiria do seu seio a quem quer que se não conformasse com esse programa." (2)

Os estadistas de espírito mais religioso condenam como contrária aos verdadeiros interesses da religião essa coparticipação do mestre mundano nas sublimidades de um ministério, que aspira aos créditos de uma origem sobrenatural e de uma missão divina.

(1) JEAN DE MOUSSAC: *La Ligue de l'Enseignement: histoire; doctrines; oeuvres; résultats et projets*. Paris, 1880. Pág. 241.

(2) HIPPEAU: *L'instr. publique en Angleterre*, págs. 63-4.

Pia, no mais alto quilate, é a alma pura de John Bright, o eloquente *quaker*. Entretanto, é sua esta profissão de fé: "Foi sempre opinião minha que o padre e as associações religiosas constituem uma organização suficiente para ensinar a religião, no sentido em que a entendem os que afirmam a improficuidade do ensino, se não correr lado a lado com a instrução religiosa." (1)

Religioso, na mais genuína acepção da palavra, era Cobden; e pugnou sempre pela escola leiga, — por mais respeitosa à dignidade do clero, — porque a ciência secular de per si só constitue já um precioso benefício, — porque é o único alvitre consentâneo com a igualdade e o direito. O padre é o intérprete da palavra de Deus. A sua vocação é distinta da do mestre. "Dizem: Habilitemos o instituidor de primeiras letras para professor de religião. Querem então que o mestre-escola se gradue num curso de teologia, onde se aperfeiçoe nas funções desse ministério? E, se não, não percebem a que ponto amesquinham, e rebaixam a missão do sacerdote, quando, admitindo o professor primário, totalmente baldo de estudos teológicos, a ensinar a doutrina religiosa, o equiparam aos membros do clero?" (2) Deixemos, pois, ao padre o seu papel, reconhecendo, ao mesmo tempo, à ciência humana o seu valor intrínseco, a sua utilidade própria e independente. "Se já houve tempo", dizia o grande homem de estado, "em que fosse desejável, mais que noutro qualquer, separar a instrução religiosa da secular, é o de hoje. E porque? Porque chegamos a um período, no qual todos estão acordes no sentimento de que a *instrução secular em si mesma é um*

(1) JOHN BRIGHT: *Adresses*, pág. 178.

(2) RICHARD COBDEN: *Speeches*, pág. 605.

bem para a sociedade. Neste ponto não há dissidentes ; ou, se os há, não se manifestam." (1) Quanto às bases, os instrumentos, os meios de aquisição dos conhecimentos que nos adveem pela razão, não há cismas nem divergências reais. Mas a fé divide os homens em comunhões hostis ; e o Estado, cujo encargo é protegê-la em todas as suas manifestações pacíficas e decentes, não tem outra alternativa razoável, senão a de subsidiar indiferentemente as escolas de todas as denominações religiosas, ou negar ao ensino religioso todo subsídio oficial. "Para organizar, neste país, *ou noutro qualquer*, um sistema de instrução popular, que não se afaste inteiramente da justiça, não há senão duas normas : uma, se não prescindiu da religião, é modelar um plano que subvencione o ensino de todas as religiões ; a outra consiste em adotar a instrução leiga, deixando o ensino religioso aos esforços individuais." (2)

Ninguém combateu mais firmemente a secularidade escolar, tal qual a organizara o projeto Paulo Bert, do que Bardoux, o ex-ministro do ensino. A instrução religiosa, a seu ver, é elemento essencial da primeira educação. Mas quem a dará ? A escola, ou o sacerdócio ? O mestre, ou o padre ? "Quanto ao ensino peculiar às várias confissões religiosas", declarava ele, "pertencem à opinião dos que entendem que esse ensino deve ser distribuído na escola, *mas pelo padre só.*" (3) Depois, aludindo ao movimento secularizador na Inglaterra, acrescenta : "É o espírito religioso que assumiu a iniciativa

(1) *Ib.*, pág. 592.

(2) *Ib.*, pág. 591.

(3) A. BARDOUX : *Dix années de vie politique.* Paris, 1882. Pág. 163.

desse movimento ; todo ele foi dirigido pelas seitas, tão zelosas da personalidade da consciência cristã, que não queriam que este ou aquele professor, que esta ou aquela professora, tendo opiniões particulares em assuntos religiosos, as inculcassem a um só, que fosse, dentre os alunos, a quem ensinam os primeiros elementos de leitura e escrita." (1)

Na campanha organizada em Inglaterra a favor da secularização do ensino popular, uma das forças mais valentes, mais tenazes, mais poderosas tem sido a Liga do Ensino de Birmingham (*Birmingham Education League*), cujo programa, gradualmente adotado, discrimina nitidamente a função educativa do mestre-escola e a do ministro do culto. A glória da iniciativa neste programa cabe a Cobden. Pois bem : o espírito dessa propaganda era intimamente cristão. O seu fim é servir à liberdade, preservando, ao mesmo tempo, de degenerescência o sentimento religioso. Este cunho acha-se profundamente estampado no livro de Thorold Rogers acerca de Cobden, de quem esse notavel escritor foi amigo e particular confidente. "Não cedo a pessoa nenhuma em reverência para com o cristianismo (e aqui exprimo, a um tempo, as idéias de Cobden e a minha convicção)", diz o autor : "vejo no cristianismo simultaneamente a base e a garantia da civilização moderna ; acredito que, bem interpretadas, as suas doutrinas morais e sociais constituem o melhor corretivo contra as selvagerias e injustiças, que desfiguram a moderna sociedade. Mas o ensino da religião deve ter por sede o lar doméstico, manter-se no terreno das relações entre o sacerdócio e as confissões religiosas, nos desinteressados esforços daqueles que lutam pela reabilitação dos perdidos, pela ilustração

(1) *Ib.*, pág. 165.

dos ignorantes, pela reconstituição dos fracos, no exemplo perseverante e coerente das almas íntegras, generosas, e dedicadas. Não se pode ensinar em fórmulas, por lições de cor." (1)

O fato é que, mau grado a todas as increpações de impiedade, esta idéia tem prevalecido "nos países onde mais se honra a religião". Na Dinamarca ela teve como apóstolo o homem a quem a educação pública deve ali os maiores serviços, Grundwig. Este grande iniciador da revolução escolar, que levantou as populações rurais de sua pátria a um nível intelectual de que não há exemplo em parte alguma entre as classes agrícolas, o promotor dessa instituição, singularmente notável, das escolas superiores dos distritos campestres naquele país, Grundwig pertencia ao clero protestante. E, contudo, é sua esta opinião: "O ensino religioso, rasteiro e uniforme, professado pelo mestre municipal, não pode senão atulhar a memória: é incapaz de tocar o espírito e o coração, a que principalmente se deveria dirigir. (2) Daí as dificuldades em que se teem visto as autoridades da instrução pública, noutros países, para confiar aos instituidores leigos a explicação do dogma. Em França, por exemplo, os atos ministeriais que interpretaram a lei de 1850, declaravam que o professor de primeiras letras "não devia, sob pena de temeridade, intervir, senão para verificar se a letra do catecismo era aprendida com exatidão."

Assim que no seio mesmo das confissões religiosas, entre os próprios membros do clero, os espíritos ilibados de fanatismo reconhecem que a escola tem a sua esfera distinta do culto. Ninguém fez mais completa justiça a esta verdade do que um

(1) JAMES E. TH. ROGERS: *Cobden and modern political opinion*. London, 1873. Pág. 372.

(2) HIPPEAU: *L'instr. publ. en Allem.*, pág. 33.

pregador americano, tão conhecido pela piedade dos seus sentimentos quanto pela unção eloquente e religiosa da sua palavra, M. H. Beecher Stowe : "Nossas escolas comuns", dizia ele, "são instituições seculares, e não religiosas ; motivo este que permite ao Estado o sustentá-las. *Só lhe cabe este direito, enquanto elas forem seculares* ; porque então, mantendo-as, previne a sua própria ruína e a subversão da sociedade. Mas tal direito não lhe assistiria, se, constituindo-se religiosas, servissem unicamente às crenças especiais de uma parte, fosse qual fosse, dos cidadãos. Funções especiais requerem órgãos especiais. Diferentes misteres há na sociedade : *uma é a missão da igreja, outra a da escola* ; a cada qual o lugar que lhe toca. A escola não se incumbe de formar o homem todo. Dá-lhe o preciso para a vida social, para o seu futuro papel de cidadão, dizendo ao pai e ao sacerdote : O mais, fazei-o vós. Direis acaso, por isso, que a escola pública é atéia ? Sim, responderei, exatamente como o é uma casa de chapeleiro, ou uma alfaiataria. Suponhamos que, fundando eu uma fábrica de cadeiras, venhais perguntar : 'Fabricam-se bíblias aqui? — Não. — Mas então é ateu o vosso estabelecimento'. Tal a escola, que, por não se ter criado para o cultivo religioso, nem assim vem a ser atéia".

Bem o vê a câmara : não é ao radicalismo nem à incredulidade que vamos pedir inspirações, mas às instituições mais amadurecidas pela experiência, aos espíritos mais acrisolados no sentimento religioso. O Estado não deve ensinar a religião, pelo mesmo motivo por que não pode ensinar a irreligião. São razões de moralidade, razões de governo, razões de direito, razões de competência natural as que se opõem a que ele abra escola profissional de incredulidade, ou assuma a cadeira de propaganda religiosa.

Em páginas repassadas de profundo sentimento moral, dominadas pela mais sólida penetração jurídica, uma das cabeças mais completas da Inglaterra neste século, um dos seus mais consumados administradores, um dos seus estadistas mais prudentes, um dos seus liberais mais moderados, sábio, escritor, parlamentar, ministro várias vezes, espírito reflexivo e religioso, sir George Cornewall Lewis, faz justiça ao ridículo sofisma, ao cansado refrão que argue de ateísmo o ensino leigo, distribuído pelo Estado. A experiência, o bom senso e o amor da verdade ressumbram em cada uma das reflexões, que trasladamos para aquí.

"Demonstrado está pela observação", diz ele, "que o Estado não tem aptidão para o cargo de promover a verdade, e reprimir o erro em matéria de religião ; que a magistratura civil não dispõe de capacidade, para desempenhar eficazmente essas funções ; que elas se exercem melhor, quando confiadas exclusivamente ao magistério espiritual e eclesiástico... Importa que o Estado se abstenha de assumir o carácter sectário, e de abalançar-se a sentenciar em questões e controvérsias religiosas, pela mesma razão por que não se deve entregar ao comércio e à indústria fabril. Possibilidade de negociar tem ele ; mas dará sempre um mau negociante ; é capaz de ter fábricas ; mas não pode passar de um mau industrial. Da mesma sorte poderá fazer o papel de teólogo, mas ruim teólogo em todo o caso. Manifesto sofisma é, portanto, o inferir que seja indiferente ou hostil à religião, quem quer que se oponha ao alvitre de empregar-se o Estado em propagar a verdade religiosa. Tanto montaria esta ilação quanto a de quem, por não admitirmos que o Estado se faça mercador, nos supusesse inimigos do comércio. Aquele que considera imprópria do Estado a função

de espalhar verdades religiosas, e tem-na como privativamente adaptada à igreja, convencido de que esse munus deve ser exercido unicamente por agentes eclesiásticos, e não pela autoridade política, se nutre sentimentos amigáveis tanto para com a igreja, como para com o Estado, não pode anuir a que este assumia tal cargo.

"Há certo pendor constante, não só entre os engendradores de utopias políticas e repúblicas ideais, senão também entre homens traquejados no mister político, para exagerar a capacidade do governo ; para imaginar que ele tem meios de exercer sobre a comunidade maior influência do que realmente possui ; para esquecer que ele não pode operar, senão dentro numa esfera demarcada por certas condições, e que a onipotência *legal*, de que se presume dotado, quer dizer apenas que *na lei* não há limite ao seu poder. Refletissem mais atentamente na competência *prática* do Estado, pelo que toca aos interesses da verdade ; consultassem, não idéias, mas fatos, e nunca o teriam investido num carater impróprio dele, sobrecarregando-o de tantas obrigações morais, a que naturalmente não está ligado.

"O erro dos políticos que exageram, e confundem as prerrogativas do governo para com o povo, pode-se comparar, nos seus resultados, ao desses teóricos, que, na idade média, exageravam o seu pretensão mando sobre a natureza exterior. Enquanto os alquimistas, os astrólogos, os especuladores dados à prática das ciências ocultas se jactavam de transmutar metais, sanar toda a espécie de enfermidades, reviver mortos, predizer o curso dos tempos, o fado de indivíduos e impérios, absorvidos assim no encalço de sonhos irrealizáveis, deixaram transcurada a investigação dos fenômenos e processos naturais, que cabem ao alcance das nossas faculdades, e podem

utilizar-se em proveito nosso. Semelhantemente os homens de Estado e os imaginadores políticos, que, ignorando os verdadeiros limites da ação prática do governo, a estendem além do seu âmbito peculiar, não só lhe desperdiçam a energia em esforços vãos, como desviam as suas forças reais dos assuntos a que elas são utilmente acomodáveis, diminuindo, pois, a sua eficiência no próprio campo da autoridade que lhe pertence.

“O sentimento de aversão à neutralidade do Estado em questões de religião, a crença de que é dever seu revestir-se de um caráter religioso, e promover as verdades de fé, estriba talvez no pressuposto de que o governo é adstrito a usar da sua autoridade em auxílio de todos os fins uteis, que ela tenha ocasião de apoiar, haja, ou não, probabilidade de surtir efeito a tentativa. É uma idéia benfazeja a propagação da verdade religiosa; o Estado possui recursos para aderir a essa propagação; logo, se o não faz, delinque, cai em omissão pecaminosa, incorre praticamente no crime de impiedade. Tal a ingênua argumentação, em que muitos espíritos parecem descansar; mas, se estenderem a outros assuntos o mesmo processo de discorrer, para logo os fará estacar a série de consequências, a que se verão induzidos, e que os obrigará a duvidarem da sensatez das premissas. Se dentre os elementos do cálculo eliminarmos a probabilidade de resultado eficaz, e impusermos ao Estado o preceito de envolver-se em *todas* as aspirações intrinsecamente boas, embora não aproveitem ao objeto que se traz em mira, — não tardará que o vejamos emaranhado num labirinto de cometimentos impraticáveis, que encheria de inveja uma academia de Laput. Se não dispõe de meios para obter o bem a que se aspira, excusado fica de promovê-lo o Estado, como as associações particula-

res, como os indivíduos. Não há vínculo moral, por onde o governo seja obrigado a tentar o que não haja perspectiva razoável de conseguir. Entre os lances da guerra sucede lograr bem, às vezes, uma temeridade desesperada ; mas não assentam recursos tais ao ofício do Estado, na administração ordinária dos seus interesses.

"De ordinário passa por motivo para um escritor ser tido em conta de amigo da religião o pugnar pelas funções religiosas do Estado, e, digamos assim, identificar o Estado com a igreja ; passando por adversos à religião e à igreja os que teem idéias diferentes enquanto à jurisdição do Estado. Mas o que da experiência completamente se averigua, é que, onde quer que exista íntimo nexó entre o Estado e a igreja, em vez de ser a igreja quem espiritualize o Estado, o Estado, pelo contrário, materializa a igreja. Praticamente, a teoria dos governos religiosos redundando ponto por ponto na doutrina de Hobbes. Por conseguinte, não pode haver amigo inteligente da religião, que confunda assim o domínio do Estado com o da igreja, conferindo à igreja prerrogativas políticas, ou ao Estado funções espirituais." (1)

Não ensinando o credo religioso, incumbe, todavia, à escola o mais estrito dever — de inspirar os sentimentos morais. "A moral cristã é parte da moral universal, se é que com ela não se confunde. A moral parte das virtudes cristãs, a diligência, a submissão, a brandura, a veracidade, a temperança de linguagem, a urbanidade e outras, são elementos imprescindíveis da disciplina escolar, a que não pode ser alheio nenhum instituto de educação, por mais secularizado que seja o seu ensino." (2)

(1) GEORGE CORNEWALL LEWIS : *An essay on the influence of authority in matters of opinion*. 2d. edit. Lond., 1875. Págs. 215-218.

(2) THOROLD ROGERS : *Op. cit.*, pág. 351.

Seja qual for, com efeito, a opinião que cada um nutra acerca da importância das bases religiosas e sua necessidade na educação moral do homem, duas verdades há, que parecem superiores a essas divergências.

A primeira é que essa pretensa inseparabilidade entre as leis do procedimento humano e os dogmas religiosos está praticamente negada no regime escolar de muitos países, como a Suíça, a Itália, a Áustria nalgumas das suas partes, a Holanda, a Bélgica, a Inglaterra, os Estados Unidos, onde os programas do ensino começam a assinar papel independente à moral propriamente dita.

Depois, o melhor, o mais eficaz e o mais evangélico dos catecismos é a ação, ao mesmo tempo doce e austera, firme e benévola, ilustrada e vigilante, inteligente e modesta, de um bom mestre. É dessa comunicação viva do sentimento do dever entre o mestre e os alunos que depende a pureza da escola e a formação do caráter da mocidade.

"Da ação pessoal, da vida prática, do exemplo, da íntima e penetrante influência da atmosfera moral da escola, é que mais cabedal fazem os americanos. Para este lado é que têm convergido os mais notáveis esforços. Neste sentido falam, iam dizer pregam, todo o ano, nos *meetings* escolares, nos *Teacher's Institutes* (1), nas assembléias gerais das associações de educação mais consideráveis, os membros desses vários congressos." (2) Pois bem : a escola brasileira, onde floresce o catecismo, exibem-nos, em cada lar, a cada rua, em cada porta de estabelecimento de ensino, amostra significativa dos frutos, melhor diríamos, da esterilidade, dessa dis-

(1) Conferências pedagógicas.

(2) BUISSON : *Op. cit.*, pág. 482.

ciplina. Que cêna nos oferece, ao deixar as aulas, um desses grupos infantís, que, saciados de doutrina cristã, de história sagrada, orações e mistérios, desfoga ao ar livre, na verdade expansiva dos instintos poderosos daquela idade, os bons e maus dotes de uma natureza comprimida pelos exercícios da escola mecanicamente decoradora e escrupulosamente devota? Se essas crianças são a imagem desse ensino, com que resultados se recomenda ele? Polidez do dizer, decência do tratar, asseio do vestir, gosto de volver à tarefa diária da escola, respeito mútuo, sentimento do direito alheio, da obediência à lei e da própria responsabilidade, repugnância pelas coisas baixas, benevolência com os pobres, os fracos, os infelizes, os desprotegidos, os pequeninos; é isso, é algum vestígio, algum reflexo, algum germen disso, o que ali se nos revela a cada passo? Não; é, em geral, pelo contrário, a malignidade desordenada, rota ou sórdida na roupa, desbocada na linguagem, brutal nos modos, agressiva, petulante com os indefesos, enojada da escola, destruidora dos livros, provocadora contra os pacíficos, dissimulada na presença atenta do mestre e aproveitadora perigosa dos seus mínimos descuidos: eis o menino desnaturado pelo nosso sistema de instrução ao qual se alguma lacuna se nota, por certo não é o desprezo do catecismo, para cujo ensino superabundou sempre zelo entre os nossos minguados educadores. Eis o produto da escola onde sobra a devoção, e falta o professor. Se quereis avaliar agora a escola onde falta o culto, mas o instituidor traz saturado o ambiente dessa influência benfazeja de uma vocação cultivada por uma perfeita educação pedagógica, ide à escola secular na Bélgica, na Inglaterra, na Suíça, nos Estados Unidos, nos Países Baixos, enfim, onde ela, há quasi oitenta anos, já maravilhava a espíritos

preeminentes como o do gênio que criou a paleontologia e organizou a anatomia comparada.

Esse o modelo que o substitutivo propõe à nossa imitação.

Há, porem, um pormenor, em que o substitutivo inova, modificando numa particularidade a prática desses países ; conquanto nisto mesmo não procure senão ser congruente com os princípios gerais, que atualmente vogam em toda a parte. Mui refletidamente limitamos ao máximo de três quartos de hora o espaço de tempo consagravel em cada dia à lição religiosa professada pelo padre no edifício escolar, reduzimos a duas, para cada culto, o número semanal delas (1), e prescrevemos que serão dadas sempre *depois da aula*.

(1) LUBBOCK (*Addresses ; politic. and educat.*, pág. 51) recolheu a opinião de trinta autoridades inglesas, da mais elevada eminência pedagógica, acerca da distribuição do tempo no programa de estudos médios para os alunos de treze a dezoito anos, supondo de 28 a soma de horas hebdomadariamente consagradas a ele. No quadro infra, que dali extraímos, se determina, em número de horas, por semana, a gradação do ensino religioso confrontado ao ensino científico.

Dessas informações vê-se :

1.º Que 26, dentre essas 30 autoridades, reconhecem a preeminência da instrução científica sobre a religiosa ; sendo que, destas 26 opiniões, cinco consignam ao culto metade do tempo atribuído à ciência : uma, dois quintos ; três, um terço ; e três, apenas um quarto.

2.º Que, enquanto vinte e dois desses pareceres elevam de 4 a 10 horas semanais o ensino da ciência, apenas uma consagra cinco horas à religião, cinco liberalizam-lhe quatro horas, quatro permitem-lhe três, um dá-lhe duas horas e meia, e 17 não lhe admitem mais de duas horas.

Ora, se advertirmos em que, segundo expressa declaração de Lubbock, nesse horário se incluem as duas horas consagradas no domingo à educação religiosa (*including 2 hours on Sunday devoted to religion*), conclue-se que 17 desses profissionais não admitem desfalque de tempo aos dias uteis para esta parte do ensino ; que quatro deles apenas lhe concedem, dentre esses dias, uma hora ; um, meia ; cinco, duas horas e três horas somente um.

Acrescem, avultando a importância destes juízos, estas duas considerações graves :

1.º Que o programa figurado por Lubbock diz respeito a uma idade superior à infância e muito mais apta para as dificuldades da instrução religiosa (13 — 18 anos) ;

Bem provavel parece que, num futuro não longinquo, logo que na opinião pública se vulgarize a evidência de certas leis científicas, a questão do ensino do catecismo na escola será especialmente um problema de hygiene cerebral. Uma das verdades fisiológicas a que a pedagogia carece de obedecer estritamente, é a que proporciona a escala da aquisição dos vários conhecimentos ao desenvolvimento progressivo de cada faculdade. Se a educação pudesse criar órgãos ou funções independentes das influências directas da vida animal; se a escola não tivesse um papel preponderante na formação do cérebro humano; se a economia do tecido encefálico, suscetivel, conforme o trabalho de cerebração a que o educador o submeter, de evoluer naturalmente, como as partes bem exercidas do organismo, ou atro-

2º Que, das 30 autoridades invocadas, VINTE E QUATRO SÃO ECLESIASTICAS.

Considerando, portanto,

- a) a insuspeição desses pareceres;
- b) a superioridade do desenvolvimento intellectual, que pressupõe a idade nesse plano de estudos;
- c) que apenas *um* concede ao ensino religioso 3 horas semanalmente nos dias uteis; um, uma hora; um, meia hora; duas horas, cinco; e dezessete nenhuma.

— não há meio de contestar que o substitutivo da comissão, deixando ao ensino religioso hora e meia, dentre os dias uteis da semana, se peca, será por nimiamente benévolo para com o culto, ao qual ainda fica, *ad libitum* dos pais, o domingo, em que essa instrução se poderá desenvolver no templo ou em estabelecimentos particulares.

Eis o quadro das

HORAS DESTINADAS POR SEMANA A CIENCIA E AO CULTO

Autoridades ouvidas		Ciência	Religião
Rev. Dr. Hornby (Eton)		4	2
" " Scott (Westminster)		2 ½	2 ½
" " Ridding (Winchester)		3	2
" T. W. Jex-Blake (Rugby)		4—10	2
" Dr. Haig Brown (Charterhouse)		2	2
" E. A. Abbott (Londres)		4	3

fiar-se, deformar-se, enfraquecer-se, segundo a direção do seu cultivo, não estivesse ditando aos programas escolares regras inelutáveis, — indiferente seria ao estado biológico da nossa espécie, às condições de conservação, robustez, ou depauperamento das forças do indivíduo e sua descendência, a organização dos métodos e a seleção dos materiais de ensino.

Mas a verdade é que o cérebro do homem, entre os povos civilizados, é um produto principalmente dessa educação da mocidade, obra da escola, da família e da igreja.

Cada um destes colaboradores contribue para esta formação com as utilidades e os vícios peculiares à tendência que o domina. Ora, se, quanto aos

" T. W. Finlinson (Upper Modern School, Bedford)	4	4
" E. Sanderson (King Edward VI's School, Macclesfield)	8	2
" H. R. Huckin (Repton)	3	—
" H. M. Robinson (Chigwell)	4	—
" Dr. Caldicott (Bristol Grammar School)	4	3
" E. Bartrum (King Edward VI's School, Berkhamsted)	3	2
" T. T. Welldon (Tombridge School)	2	2
" W. Bell (Dover College)	5	4
" C. M. Roberts (Mommouth School)	4	3
" Dr. Stansbury (Oundle Grammar School)	2	4
" George Style (Giggoswick School)	8	2
" C. G. Wilkinson (Pocklington Grammar School)	4	2
" M. Pugh (Rishworth School)	8	5
" J. Pollins (Grammar School, Newport Salop)	2	2
" W. G. Henderson (Leeds Grammar School)	4	4
" H. D. Harper (Sherborne School)	4	3
" J. G. Greenwood (Diretor do Owens College, Manchester)	4	2
" W. Tuckwell (Taunton College School)	8	4
Lord Aberdare	4	2
Dr. Hooker	6	2
PROFESSOR HUXLEY	6	2
" TYNDALL	8	2
Dr. Allman	5	2
" CARPENTER	6	2

dois últimos — o pai e o padre — a reforma da ação disciplinar, que exercem na formação específica do órgão cuja capacidade de expansão nos avanta às outras espécies vivas, é uma reforma propriamente de costumes, que seria erro não entregar ao curso gradual deles, não confiar à sua espontaneidade natural, — pelo contrário, quanto à escola fornecida pelo Estado, não lhe é lícito a ele abrir mão da sua responsabilidade, que é intransferível, cooperando, ainda indiretamente, com a autorização de regulamentos viciosos, para a degradação fisiológica e, portanto, intelectual e, portanto, moral, das gerações nascentes. Mas, se é certo que, materialistas e espiritualistas, os que veem no pensamento uma simples modificação da substância orgânica, assim como os que acreditam na existência superior de um princípio imaterial em nós, estão de acordo, uns e outros, em que o cérebro é susceptível de extenuar-se pela fadiga, e inhabilitar-se, à força de uma atividade mal encaminhada, para o exercício da potência mental, — ambas essas opiniões hão de convir em que nenhuma disciplina pode ser mais daninha à saúde do órgão material da inteligência do que o cansaço, determinado pelo esforço improfícuo de decifração do ininteligível e pela incrustação forçada, na memória, de idéias inacessíveis à compreensão mais penetrante. Ora, o caráter especial do catecismo, isto é, dos mistérios religiosos, que constituem os símbolos distintivos de cada credo, é precisamente a incompreensibilidade, na qual está a sua supereminência, o cunho da sua origem divina. Ante a concepção das entidades sobrenaturais, das abstrações metafísicas codificadas no catecismo, a inteligência eminentemente investigadora da criança debate-se, esgota-se, e esmorece. Meia hora dessa disciplina constitui já um

esforço de aplicação intelectual mais pesado que todo o curso diário das matérias leigas.

Daí as consequências que o substitutivo deduz praticamente : não permitir que a lição de catecismo anteceda a aula, para que esta não se esterilize, mais ou menos sensivelmente, atuando sobre cérebros já exaustos pelos exercícios matutinos da instrução confessional, e não autorizar essa lição mais de duas vezes hebdomadariamente. Quanto à duração de cada uma, consentindo que chegue a 45 minutos, tomamos, se não excedemos, como noutra parte se mostrará, o máximo limite da atenção exigível seguidamente a um menino de idade escolar.

Nenhuma destas providências coarcta, porem, a liberdade da família : fica-lhe ainda o templo, que é propriamente a escola do catecismo ; fica-lhe, pois, a ocasião de dificultar, pelo abuso, à escola primária a sua já árdua missão, estafando, a poder de fórmulas teológicas, essa massa melindrosamente plástica do cérebro infantil, que deveria antes fecundar pelo exercício benfazejo das faculdades de observação, reflexão e enunciação. Mas ao Estado é que não seria lícito concorrer para tão pernicioso excesso, anuindo a que o ensino do catecismo no edifício escolar seja quotidiano, tenha prioridade, no horário, à instrução comum, e sobreleve em duração às lições de qualquer das matérias do programa leigo.

As outras disposições do substitutivo concernentes a este assunto são consequências impreteríveis do princípio da instrução leiga.

Não estabelecendo senão escolas mixtas, escolas comuns a todas as crenças, o Estado não pode, sem injustificável incoerência, subsidiar estabelecimentos de ensino aditos ao símbolo de uma confissão eclesiástica ou vinculados a institutos religiosos.

Quanto à seleção do professorado, além desta mesma razão de congruência, outros motivos de conveniência e necessidade absoluta, que indicaremos, determinaram a exclusão dos religiosos.

Não careceremos renovar aqui as arguições insistentemente articuladas contra a moralidade dos mestres congreganistas no exercício da sua profissão. A experiência confirma, de feito, o que *a priori* se deveria esperar — já da influência, suprema hoje no catolicismo, dessa escola, cuja moral tortuosa, tecida de probabilidades e reservas mentais, foi tristemente eternizada no livro admirável de Pascal, — já da ação perversiva desses votos, impossíveis à natureza humana em suas condições normais, que representam a família como um estado subalterno, não se cumprindo, nos que excepcionalmente o conseguem, senão à custa de graves perturbações fisiológicas ou manifestações patológicas da mais séria gravidade, e servindo, na generalidade dos casos, para irritar anormalmente os apetites inferiores da vida animal (1).

(1) Uma recente e interessante estatística vem corroborar ainda os resultados da observação conhecida até há pouco. Em França, no período de 1871 a 1878, incorreram os professores leigos em 170 crimes ou delitos e os congreganistas em 69. Ora, sendo 42.250 os professores leigos, e 9.450 os congreganistas, a proporção é: 1 condenação por 248 leigos e por 137 congreganistas. HOVELACQUE: *Laïques et congréganistes*. Paris, 1880, págs. 32-4. Logo, a criminalidade, nos congreganistas, está para a criminalidade nos leigos, como 100 para 57,08, ou quasi 2:1. Percebe-se, porém, que este resultado ainda se acha longe da verdade. Primeiramente, sob o governo da reação, denominada "ordem moral", que corresponde a cerca de metade desse tempo, havia para com as ordens religiosas uma singular complacência, que essa mesma estatística denuncia. Assim, em 1872, recaíam sobre elas 9 condenações, descendo em 1874 a 5, e em 1875 a uma; ao passo que, em 1876, sobem a 6, e a 22 em 1878. Depois, considerando os anos em que a autoridade civil não teve condescendências, a diferença avulta enormemente. Assim, em 1878, cabem aos leigos 20 crimes e aos congreganistas 22; o que, dado o número de leigos e congreganistas existentes, mostra 5 vezes maior que nos primeiros a criminalidade nos segundos.

É, porem, noutros motivos que principalmente fazemos fundamento. Aos olhos do congreganista, há uma identidade substancial entre a religião e a educação, de modo que não lhe é possível discernir esta daquela, e ministrar uma sem a outra.

Mais : para o educador filiado ao clero os mandamentos e artigos da sua fê, as devoções do seu culto constituem a parte dominante, absorvente de todo o ensino. (1) Daí a rotina, que imobiliza os seus métodos, programas e livros escolares. (2)

Acresce a resistência invencivelmente tenaz do religioso à inspeção secular, que despreza, subordi-

(1) Sabe-se que os *Irmãos das Escolas Cristãs* formam, na igreja romana, dentre todas as ordens, a que mais particularmente faz voto de ter por especialidade a instrução da infância. Ora, eis alguns preceitos da sua regra : "O fim deste Instituto é dar instrução cristã aos meninos, sendo para isso que mantem escolas. O objeto destas é que, estando as crianças de manhã à noite sob a direção dos seus mestres, aprendam com estes a viver, instruindo-se nos princípios da nossa santa religião, inspirando-se nas máximas cristãs, e recebendo assim a educação que lhes convem. Os irmãos empregarão o seu primeiro e principal cuidado em ensinar aos discípulos as orações da manhã e da noite, o *Pater*, a *Ave-Maria*, o *Credo* e o *Confiteor*, e essas mesmas rezas em vulgar, os mandamentos de Deus e da igreja, os *resposos da santa missa*, o catecismo, os deveres do cristão e as máximas práticas que Nosso Senhor Jesus Cristo nos deixou no Santo Evangelho". (*Statuts des Frères des Ecoles chrétiennes*, 1810. Art. 1).

(2) Dos mais concludentes fatos a este respeito está cheio o vasto inquérito levado a efeito, em 1864, pelo governo francês mediante os inspectores de academia, inquérito cujos resultados coligiram-se em 2 vols., sob o título : *Etat de l'instruction primaire en 1864 d'après les rapports officiels des Inspecteurs d'académie*. 1866". Os livros admitidos nas escolas congreganistas são da pior escolha, ou pelo seu ascetismo, como a *Imitação de Cristo*, ou pela ingenuidade clássica das suas estampas e linguagem, como a *Bíblia de Royamont*, ou pelo seu atraso, como a *Geografia do padre Gautier*, ou pela grosseiria da ignorância e dos sentimentos, como o opúsculo *La Demi-Conduite*, de que o inspector do lsera cita este tópico : "A alma de um menino em pecado mortal é mais feia do que um sapo, e cheira pior do que um cadáver (*une charogne*)". (Tom. I, pág. 767). Eis uma exigua amostra do rasteiro nível dos seus métodos. Para obrigar os meninos a terem de cor a geografia de França, fazem-nos decorar trechos como este : "La misère n'est guère noble ; il ne faut pas avoir cinq schillings dans sa poche pour qu'on vienne loger dans la

nando-se exclusiva e passivamente à autoridade dos seus superiores eclesiásticos. (1)

Enfim, a nomeação de indivíduos votados à propaganda ou ao serviço de um culto especial privaria sensivelmente a escola desse carater de neutralidade entre todas as opiniões religiosas, que convem criar, e preservar cuidadosamente.

E, se exigem exemplos, diremos que esse princípio está hoje na legislação escolar dos países mais

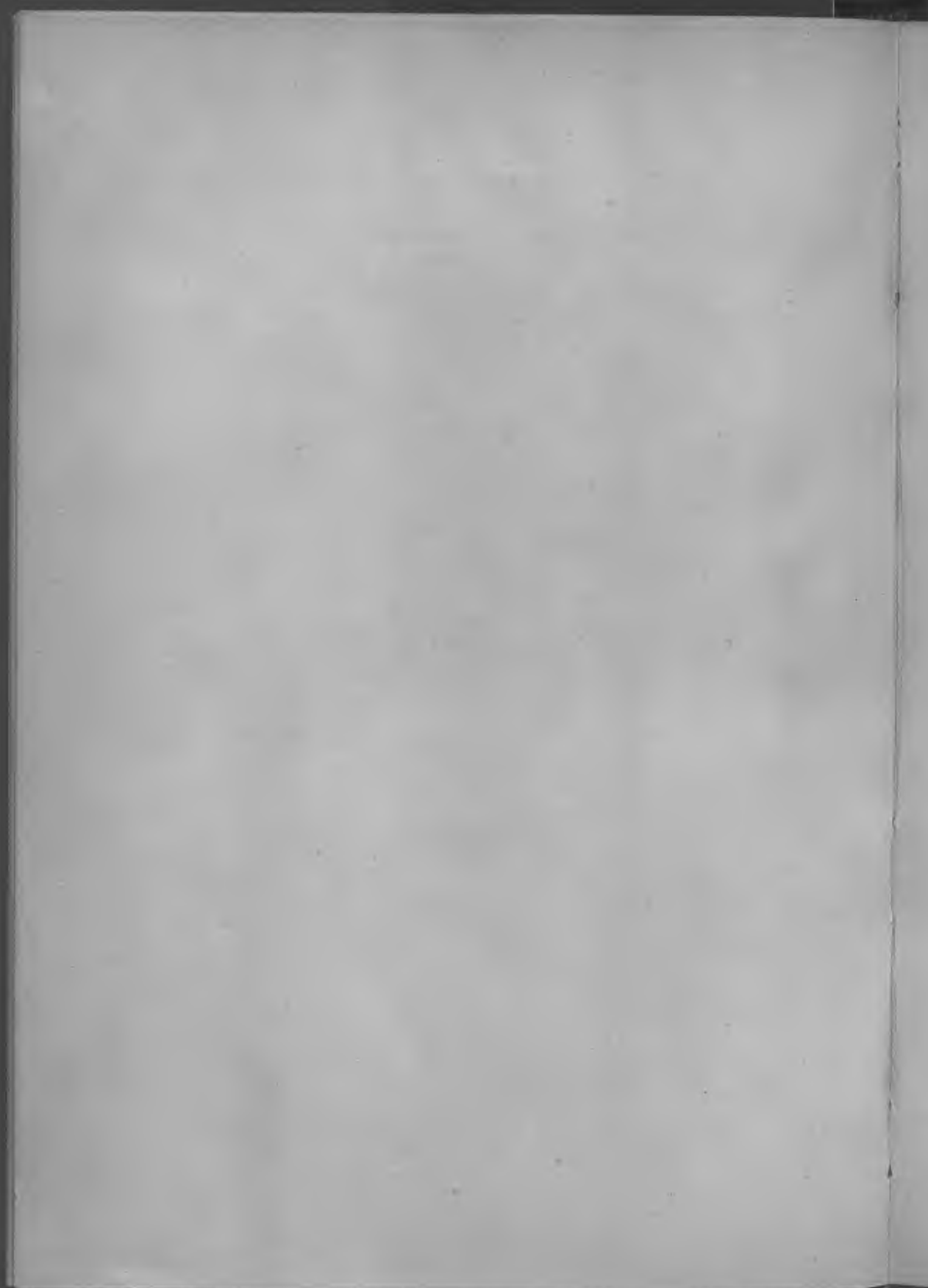
maison de Turlupin". *Misère* tem por fim mnemonizar *Isère*; *guère noble* deve lembrar *Grenoble*; *cinq schillings* recorda *Saint Marcellin*; o verbo *vienne* prende-se a *Viena*, e *Turlupin* alude a *La Tour du Pin*. (Tom. I, pág. 777). Não admira, pois, que o *Losera*, dominado quasi exclusivamente pelo clero, descesse a ser o mais atrasado e ignorante dos departamentos franceses, ao ponto de arrancar ao inspetor da respectiva academia estas palavras: "E' vergonhoso que, numa escola do *Losera*, não se encontre um menino capaz de responder a esta pergunta: "E's inglês, ou russo?", ou a estoutra. "Em que país está o departamento do *Losera*?" (*Op. cit.*, Tom. II, pág. 71).

(1) "Os irmãos das escolas cristãs ensinam a todos os seus discipulos segundo o método prescrito e praticado universalmente no Instituto: nada, enquanto a isto, inovam, nem alteram". (*Statuts des Frères des Ecoles chrétiennes*, 1810, art. 3.º).

Eis algumas informações dos inspetores franceses em 1864, as quais representam um fato geral. "Os congreganistas não veem no inspetor", dizia o de Doubs, "o seu verdadeiro chefe; só reconhecem um: o seu superior". (*Etat de l'enseignement*, en 1864, tom. I, pág. 141). "A inspeção nos estabelecimentos congreganistas é absolutamente esteril (tom. I, pág. 775), escrevia o do *Isera*. "A frase *Non possumus, Non volumus* não se lhes acha na boca; mas está nos seus atos". (Tom. I, pág. 775). "Nos estabelecimentos congreganistas", declarava o do *Nièvre*, "a inspeção nenhuma influência tem no ensino. Cada congregação possui o seu método, que impõe a todos os seus membros, e de que estes não se devem arredar. Quando o inspetor aconselha, ouvem-no com aparente respeito, e sem enunciar muitas objeções; mas nada de realizarem as reformas que ele propõe". (Tom. I, pág. 626). "Os resultados da inspeção official são quase nulos", comunicava o do *Oise*. "*Sint ut sunt*, eis a divisa, confessada ou tácita, de todas as Ordens". (Tomo II, pág. 416). "A inspeção é illusória nas escolas congreganistas", afirmava o dos Altos *Pirineus*. . . "Nas suas escolas, desde 1850, não se tem efetuado melhoramento nenhum. Só admitem nas aulas os livros elaborados pelo chefe da Ordem". (Tom. II, pág. 953). "Os irmãos aceitam a inspeção universitária, informava o inspetor do Alto *Reno*, "mas só tomam a sério a visita dos chefes da sua congregação": (Tom. II, pág. 850).

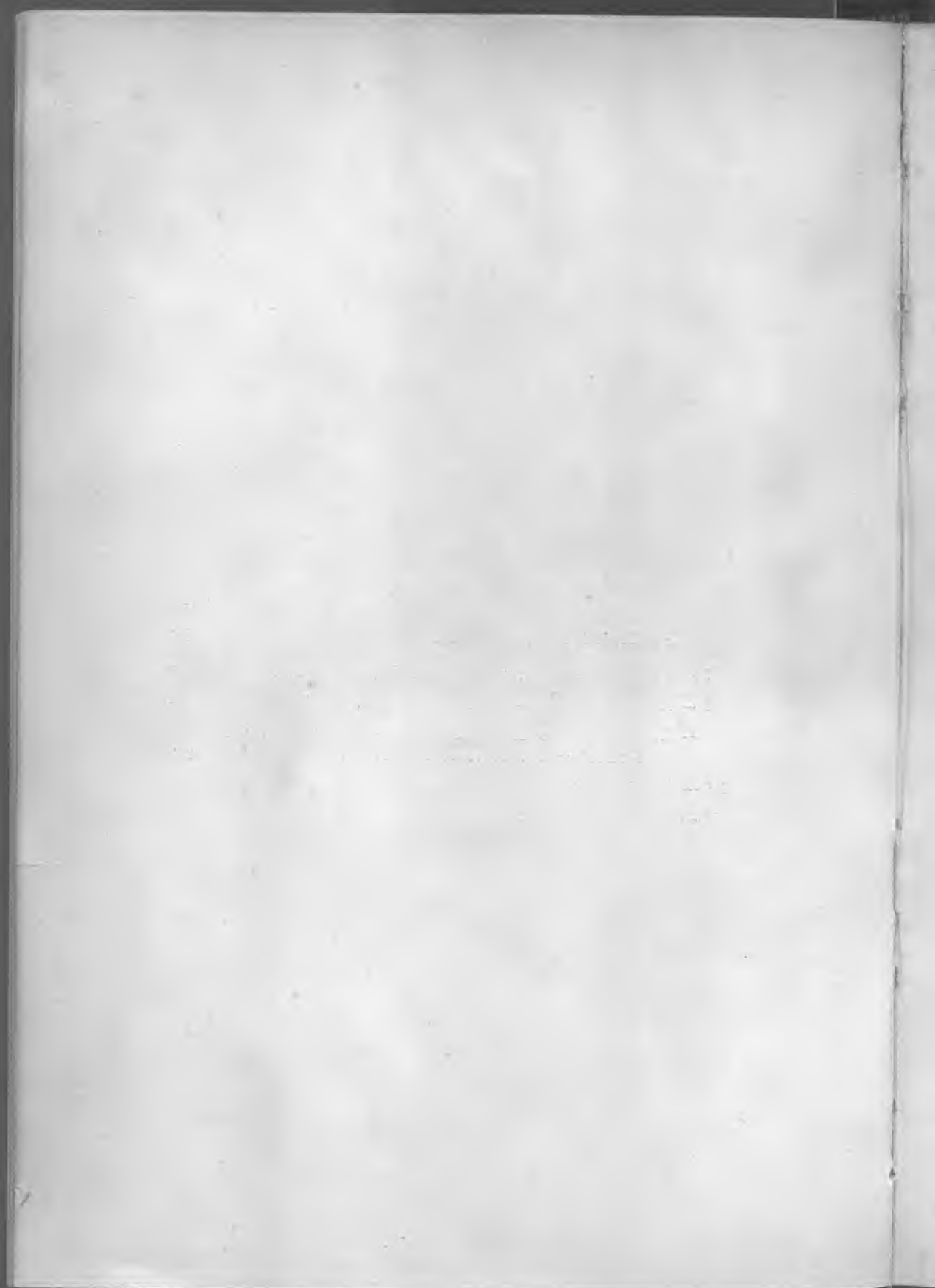
livres. Haja vista, entre os cantões suíços, o de Neufchâtel (1. de 17 de maio de 1872, art. 4.º), a Holanda desde 1857 e a Inglaterra depois da reforma do ensino público, a cuja profissão hoje só se admitem mestres seculares. (1)

(1) *Code (1878) of Minutes of the Education Department.*
Official Copy, pág. 12.



ÍNDICE

	Págs.
PREFACIO	IX
I — Estatística e Situação do Ensino Popular.....	7
II — Ação do Estado — Ministério da Instrução Pública....	85
III — Despesas com o Ensino Público — Sua incomparável fecundidade	121
IV — Da Obrigação Escolar	181
V — Da Escola Leiga	269



AOS 30 DIAS DO MÊS DE ABRIL DO ANO DE
1947, ACABOU-SE DE IMPRIMIR NAS OFICINAS
GRÁFICAS DA IMPRENSA NACIONAL, NA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO, ÊSTE TOMO,
O 1º. DO VOLUME X

DAS

OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA
MANDADAS PUBLICAR PELO GOVÊRNO DA
REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL