

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Saúde, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

A revista não endossa os conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XV

JANEIRO-MARÇO, 1951

N.º 41

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Palácio de Educação, 10.º andar
Rio de Janeiro • B r a s i l

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES
Documentação e Intercâmbio

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO
Orientação Educacional e Profissional

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

Toda a correspondência destinada ao Instituto deve ser dirigida ao seu diretor. Caixa Postal 1669. Rio de Janeiro. Brasil.

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XV

Janeiro-Março. 1951

N.º 41

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
A. ALMEIDA JÚNIOR, Antes do "ensino livre"	5
I. L. KANDEL., A educação do adolescente	43
ACRÍSIO Cruz. Carência lúdica e escolaridade	45
LÚCIA MARQUES PINHEIRO, Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia	54
Luís REISSIG, A educação da mulher na Argentina ...	75
<i>Documentação:</i>	
MI Conferência Internacional de Instrução pública ..	121
O ensino primário na Suécia	127
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de outubro de 1950	133
A educação brasileira no mês de novembro de 1950	141
A educação brasileira no mês de dezembro de 1950	149
Informação do país	155
Informação do estrangeiro	160

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Celso Kelly*, Reconstrução educacional; *Gilles G. Granger*, O problema do ensino se-cundário na França; *Armando Godoy Filho*, Fatores éticos e psicológicos; *Renato Kehl*, Hereditariedade, meio e educação; *Teobaldo Miranda Santos*, A criança e o desenho

162

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950 — *Dispõe sobre o sistema, federal de ensino superior*; Lei n. 1.295, de 27 de dezembro de 1950 — *Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino*; Lei n. 1.296, de 27 de dezembro de 1950 — *Dispõe sobre funcionamento das cadeiras de fisiologia das faculdades de medicina federais*; Portaria n. 347, de 29 de setembro de 1950 — *Expede instruções para execução do disposto no art. 3.º da Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950*; Portaria n. 420, de 8 de novembro de 1950 — *Expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial ...*

178

CRISE NO ENSINO MÉDIO

Fala-se, a cada instante, em crise no ensino médio: estão falhando nossas escolas secundárias, comerciais e normais. Objetivamente, com dados, trabalhos e análises, nada se poderá articular contra as escolas médias. Estamos, todavia, vivendo um período de crise profunda, reflexo, sem dúvida, da crise geral que assola as instituições consideradas intangíveis até aqui.

Do ponto de vista quantitativo, porém, temos apresentado um natural desenvolvimento, posto que seja descoordenado e diverso de região para região. No ensino secundário, por exemplo, o exame dos dados estatísticos oficiais revela que esse ensino, em nosso meio, vem apresentando notável desenvolvimento quantitativo não só na matrícula como em número de unidades escolares. Com efeito, em 1932, a matrícula geral era de 56.208, ao passo que em 1947, era de 313.101. A previsão para 1951 é de quase 390.000 alunos. Isso significa um crescimento global de 100 para 690, em números índices. Por outras palavras: em 1932, o número de alunos por mil habitantes era 2, ao passo que em 1947, esse número era 6. Esse crescimento, porém, se analisado por outros ângulos revelará que a ação oficial não tem sido eficiente com o objetivo de propiciar educação secundária democrática aos alunos menos favorecidos economicamente, ainda que mais ca-pazes. Além disso verificamos que nas várias regiões esse crescimento se fez de modo diverso.

Em 1933, os estabelecimentos oficiais eram apenas 18 % do total, isto é, a rede de colégios particulares era quatro vezes superior à dos estabelecimentos oficiais.

Também nos vários Estados, o crescimento vem sendo desi-gual segundo os índices calculados, como veremos a seguir. Em 1947, as diversas unidades federadas apresentavam, por mil habitantes, o seguinte número de alunos matriculados: Maranhão e Paraíba — 2 alunos por mil habitantes; Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Nor-te e -Santa Catarina — 3; Goiás, Pará, Pernambuco, Piauí e Sergipe — 4; Minas Gerais — 5; Espírito Santo e Mato Grosso — 6; Rio Gran-de do Sul — 7; Rio de Janeiro — 8; Paraná — 9; São Paulo — 10; e Distrito Federal — 25.

Verifica-se, assim, que há uma extraordinária desigualdade de oportunidades para a juventude do Brasil, nas facilidades oferecidas de melhor educação e possibilidades de ingresso nas universidades.

Igualmente, as zonas de economia forte apresentam melhores índices de desenvolvimento.

Por outro lado, não se deve argumentar que o ensino comercial possa retificar essas desigualdades, conforme demonstram os números a seguir. Em 1946, a matrícula, por mil habitantes, era a seguinte: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Piauí e Santa Catarina — menos de 1; Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe — 1; Amazonas, Pará e Rio de Janeiro — 2; São Paulo — 5; e Distrito Federal — 8.

Se examinarmos, agora, o total de matrículas nos cursos superiores ficaremos perplexos diante da conclusão imediata: o crescimento do ensino secundário não está conduzindo para os cursos superiores o contingente de jovens necessários à formação de uma grande elite. De fato, a matrícula no ensino superior, segundo os dados oficiais, passou de 24.000, em 1933, para 28.000, em 1946. Note-se que a população brasileira vem crescendo de maneira surpreendente; a nossa economia está em franca expansão; os problemas sociais e econômicos exigem sempre e sempre maior contingente de homens altamente qualificados; no entanto, o ensino superior mantém-se acanhado e incapaz de dar à Nação a elite de que necessita para incentivar o seu progresso.

Está evidenciado que, no ensino médio, são encontrados os meios mais adequados para que se revelem as capacidades, independente das condições econômicas ou origem social. E, como cabe ao Estado, precipuamente, o dever indelegável de possibilitar a almejada democratização da educação em todos os seus níveis e graus, é de de-sejar-se a elaboração de um plano objetivando a maior expansão da rede de estabelecimentos de ensino médio, oferecendo, ao mesmo tempo, o maior número possível de matrículas gratuitas ou bolsas de estudo para aproveitar todos os estudantes que demonstrarem possuir capacidade.

Infelizmente, as nossas condições econômicas não permitem ainda que o Estado enfrente o problema para dar-lhe uma solução. Urge, todavia, medidas práticas e que considerem nossas possibilidades e realidade.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vai ultimando uma análise do problema e espera poder oferecer um plano segundo o qual o grave problema possa ter uma solução compatível.

ANTES DO "ENSINO LIVRE"

(Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1879)

A. ALMEIDA JÚNIOR
DA Universidade de São Paulo

Seis de outubro de 1896, na sala das becas da Faculdade de Direito de São Paulo. João Monteiro aguarda o toque do sino para ir dar a sua aula costumeira. João Monteiro (digâmo-lo de passagem) é o grande processualista nacional, notável por seu saber, e que gostava de referir um episódio de viagem principiando assim: " — Estávamos reunidos sete sábios, dos quais eu era o mais moço. . ." Agora, que o sino bateu o quarto, o mestre desce a escada, segue pelo corredor esquerdo das Arcadas, ingressa na sala número dois, e, caminhando entre alunos mais ou menos perfilados, sobe os degraus da cátedra. Feita a chamada pelo bedel, João Monteiro abre a caderneta, ao acaso: "— Senhor Luciano Esteves, queira expor a lição da última aula." Mas o senhor Luciano Esteves se recusa: "— Acho mais bonito ao meu caráter não dar a lição. porque sempre me bati pelo ensino livre." O mestre estranha a insólita resposta, indaga, tenta persuadir, discute. Por fim, começando a perturbar-se, deixa a sala sem haver explicado a matéria do dia. Na aula seguinte, chama de novo o estudante, pede-lhe mais uma vez que "faça o favor de dar a lição." O jovem formaliza-se e replica: "— Vossa Exce-lência insiste em sacrificar a minha dignidade!" A aula é suspensa, ins-taura-se processo disciplinar (*). E Luciano Esteves, para defender-se, apresenta uma declaração escrita, que outros alunos também assinam: fora Leôncio de Carvalho, professor da casa, quem afirmara em aula inaugural que "é indigno do estudante sujeitar-se às notas do bedel e às outras exigências revogatórias do glorioso decreto de 19 de abril de 1879."

O professor Carlos Leôncio de Carvalho, que aparece neste incidente como o instigador da violação disciplinar, desfrutava certa popularidade entre os rapazes. Muito menor, é verdade, do que vinte anos

(*) Antes de suspender a aula, João Monteiro faz um discurso que comove os estudantes; parece que vai haver paz; o aluno José Maria Whitaker, em sinal de deferência, oferece-se para dar a lição, e o faz. Com surpresa, porém, o mestre ouve impassível, fechado, sem um gesto que denuncie compreensão. Por isso, ao chamar outros estudantes, estes se negam a atendê-lo. (*Informação pessoal do sr. dr. José Maria Whitaker.*)

atrás, quando, lente ainda jovem e verboso, gostava de invocar nos seus arroubos a "gloriosa mocidade acadêmica". A mocidade de então fazia-lhe manifestações de apreço por dá cá aquela palha, à moda dos velhos tempos: — banda de música e improvisos de um lado, mesa de doces e champanhe do outro. Demais, o "glorioso decreto" citado na defesa de Luciano Esteves, fora elaborado e assinado por ele próprio, Leôncio de Carvalho, Ministro do Império no gabinete liberal de 5 de janeiro de 1878.

Em 1871, recém-nomeado, e com apenas vinte e três anos de idade, o moço professor de direito via no regime escolar das nossas Faculdades "gravíssimos inconvenientes", contra os quais, segundo declarou na Memória histórica daquele ano, deveríamos aplicar sem demora um remédio heróico, pois que teria "tanto de simples quanto de eficaz." Remédio cujo rótulo se tornou por cerca de quarenta anos o grito de guerra da juventude acadêmica brasileira: — "Ensino livre!" As convicções do mestre, apoiadas pelo clamor juvenil, produziram o "glorioso decreto" de 19 de abril de 1879, que esse mesmo clamor conservou vigente durante dezesseis anos, embora cada vez mais reduzido em sua dosagem, por sucessivas derrogações.

Como a reforma Rivadávia, de 1911, o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho foi uma grande aventura a que o Governo brasileiro arras-tou o nosso ensino superior. Merece estudo, portanto, em todos os seus aspectos. Que "gravíssimos inconvenientes" seriam esses, que o futuro Ministro do Império denunciou em 1871? Que ingredientes pôs ele, em 1879, na fórmula da terapêutica ministerial? Como atuou nas escolas superiores e que efeitos produziu a medicação? Eis, em substância, as indagações que nos propusemos, e que nos impeliram à elaboração do presente trabalho.

Para começar, examinaremos os "gravíssimos inconvenientes" denunciados de maneira global na Memória histórica de 1871.

1. AS INSTITUIÇÕES INTEGRANTES DO SISTEMA

À véspera da reforma de 1879, tínhamos no país seis estabelecimentos civis de educação superior:

1. A Faculdade de Direito de São Paulo. Era o antigo Curso de ciências jurídicas e sociais da mesma cidade, criado pela Lei de 11 de agosto de 1827, e que, com o decreto n.º 1.386, de 28 de abril de 1854, passou a chamar-se Faculdade de Direito.

2. A Faculdade de Direito do Recife. Criada também pela Lei de 11 de agosto de 1827, em Olinda, sob o nome de Curso de ciências jurídicas e sociais. Como o Curso Jurídico de São Paulo, o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito. No mesmo ano se transfere para o Recife.

3. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Começou por criações parciais do Príncipe D. João: ensino de Anatomia, instituído em 2 de abril de 1808; de Cirurgia, em 5 de novembro de 1808; de Medicina clínica, teórica e prática e princípios elementares de Matéria médica e farmacêutica, em 12 de abril de 1809; — Academia Médico-Cirúrgica — em 1813. Essa Academia Médico-Cirúrgica se converteu, pelo decreto de 3 de outubro de 1832, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

4. A Faculdade de Medicina da Bahia. Era de início a Escola de Cirurgia criada pela carta régia de 18 de fevereiro de 1808. Foi a seguir a Academia Médico-Cirúrgica, instituída pela carta régia de 29 de dezembro de 1815. O decreto de 3 de outubro de 1832 deu-lhe a designação atual.

5. A Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Fôra primeiro a Academia Real Militar, instituída em 1810. Esta é transformada em 1832 na Academia Militar; em 1842 na Escola Militar; em 1858 na Escola Central, destinada "também" ao ensino da engenharia civil. Em 1874, converte-se a Escola Central em Escola Politécnica.

6. A Escola de Minas de Ouro Preto, criada pelo decreto n.º 6.026, de 6 de novembro de 1875.

É óbvio que esta última instituição, inexistente em 1871, não poderia ter sido abrangida na crítica de Leôncio de Carvalho, como tão pouco o foi, ao que supomos, a Escola Central, por sua situação peculiar, militar e civil. Mais tarde, sofreram as duas, como as demais, a medicação do "ensino livre", a propósito do qual voltaremos a vê-las.

Leôncio de Carvalho fez um diagnóstico, mas não o justificou. De que males padeciam efetivamente as quatro escolas superiores de 1871?

2. INSTALAÇÕES PÉSSIMAS

Começemos pelo elemento mais concreto — instalações e aparelhamento. São fatores que, por sua extensão e natureza, medem as possibilidades materiais do sistema e, de outra parte, indicam o grau de interesse do povo pelas coisas do ensino. Os depoimentos mostram que tudo quanto possuíamos neste particular era péssimo, por causa da nossa pobreza; mas deixam transparecer também que agravávamos os efeitos dessa pobreza com a frouxidão e a descontinuidade no empenho em resolver o problema. Queixas nas Memórias históricas não faltam; as reclamações dos diretores se repetem; a situação é pintada de negro nos relatórios dos Ministros e nos discursos da Câmara: — contudo, não se chega ao "fiat". Prova de que a palavra é, realmente, a maneira cômoda e econômica com que nos desobrigamos da necessidade de agir!

Do convento do largo de São Francisco, onde se instalara em São Paulo o Curso Jurídico, a Memória histórica de 1860 dizia que estava

"em ruínas"; o telhado não desempenhava as respectivas funções, salas e livrarias se alagavam pela chuva. Ainda em 1882 o diretor, falando da casa, exprime um comentário que vinha de longa data: "acha-se, no seu exterior, em estado medonho"; e "no seu interior não reúne as acomodações indispensáveis e convenientes à seriedade e regularidade do ensino".

O mosteiro beneditino de Olinda, sede até 1852 do Curso Jurídico do norte (que só nos dois últimos anos, antes de ir para o Recife, morou no Palácio dos governadores), ameaçava desabar, tanto que certo dia, em 1843, houve um minuto de pânico, professores e alunos tiveram de fugir, — saltando alguns rapazes pelas janelas, um pouco por medo, um pouco por brincadeira. Da sala dos atos, escrevia o diretor em 1848: "causa susto entrar nela". Em 1854 transfere-se o Curso para o Recife; aloja-se aí no casarão da rua do Hospício, o qual dentro em breve passa a ser designado, expressivamente, na gíria acadêmica, por "pardieiro". Do pardieiro dirá a Memória histórica de 1869 que é "acanhado e in-decente".

A Faculdade de Medicina da Côrte sempre esteve pessimamente instalada, até 1918. Viveu quase um século de déu em déu — das salas do Hospital da Misericórdia para o Colégio dos Jesuítas (1836); deste velho edifício para o exíguo sobrado da rua Santa Luzia (1845); daqui para a Casa dos Expostos (1850); a seguir (1856), de novo para a rua Santa Luzia, no antigo Recolhimento de Órfãos da Santa Casa, onde permanecerá sessenta e dois anos. A respeito dela o Ministro do Império escreveu em 1845; "sua primeira necessidade, a mais instante, é a do edifício". Em 1862 (volta a dizer o Ministro) funciona em prédio sem as indispensáveis acomodações, sob ameaça de despejo, pois que "o proprietário se recusa a renovar o contrato". Em 1876, conforme a Memória histórica do ano, faltam ao edifício "todas as condições indispensáveis ao bom andamento do ensino, à boa ordem, ao respeito e asseio".

Se formos à Bahia, não veremos espetáculo melhor que o do Rio. Das instalações da sua Faculdade de Medicina, no antigo Colégio dos Jesuítas, o Ministro, em 1845, depois de haver criticado as da Corte, declarou que preferia não tratar, visto que as condições eram, lá, ainda piores. "E de que serviria tratar das necessidades deste estabelecimento (acrescentou), se no mesquinho edifício em que ele existe até falta o espaço para o trânsito dos alunos?" Em 1862 o prédio está melhor, graças a certas reparações, "mas precisa de algumas outras".

Enfermarias estreitas e inadequadas em ambas as escolas. Demais, visto que são de empréstimo, os donos da casa acabam por achar, como sempre acontece, que "hóspede de mais de três dias. . . cheira mal".

Os gabinetes e laboratórios primam pela pobreza, quando não pela ausência. Na Bahia, em 1848 (conta um registro), certas cadeiras deixam de ser lecionadas devido a não haver material de aula. Na do Rio, por volta de 1860 o professor de Operações ainda dá aulas práticas descrevendo no ar o instrumental cirúrgico e as técnicas operatórias; e em 1868 Teixeira da Rocha reclama contra a inexistência de "instrumentos, de aparelhos e até de coisas triviais para a explicação de princípios fundamentais".

Era péssimo, — insistimos, — o elemento material posto a serviço do ensino superior brasileiro, desde a fundação até a época em que Leôncio de Carvalho o criticou. E até depois disso, pelo tempo afora. Que o fosse; que os edifícios ameaçassem ruir sobre os estudantes e as congregações; que os laboratórios, os gabinetes e as bibliotecas não estivessem à altura das necessidades: — mesmo assim, o mal poderia ter sido grandemente atenuado se nas salas de aula prelecionassem mestres de alta cultura, dedicados, assíduos, eficientes, e se os ouvisse uma mo-cidade ansiosa por aprender. O espírito mais uma vez teria zombado dos obstáculos opostos pela matéria.

Sempre com base nos depoimentos da época, examinemos agora esse outro aspecto do problema.

3. MAU PROVIMENTO DE CÁTEDRAS

Discursando na Câmara dos Deputados a propósito da reforma Leôncio de Carvalho, Joaquim Nabuco declarou: "— No Brasil não há estudos sérios; não há ciência digna desse nome. . ." Ao que Rui Barbosa aparteou: "— Apoiado; é preciso dizer a verdade." Isto em 1879. Que dizer-se, então, de todo o período abrangido nos cinco decênios anteriores a essa data? Éramos país novo e pobre, recém-saído do domínio de um povo que, se cuidou pouco de sua própria cultura científica, cuidou ainda menos da de sua colônia americana; escasseávamos contactos com o mundo civilizado; faltavam-nos lazer, estímulo, direção e disciplina para os estudos aprofundados. Um balanço que se faça na produção original da época dará razão, sem dúvida, aos dois ilustres parlamentares. Fiquemos, porém, no setor específico do magistério e jogando apenas com os testemunhos.

Do primeiro recrutamento de lentes para os Cursos Jurídicos, deponha Lopes Gama, declarante altamente qualificado, pois foi o melhor diretor que teve a escola de Olinda, onde se empenhou por dar seriedade e elevação ao ensino. Seu relatório de 1837, que Clovis Beviláqua re-sumiu, assinala "a má escolha de alguns lentes", nomeados "por escandaloso patronato". "Em vez de se procurarem notabilidades, com poucas

e honrosas exceções só se cuidou de arranjar afillhados, de sorte que homens que sempre foram conhecidos por zeros na república das letras, estão ocupando os importantíssimos lugares de lentes nas Academias jurídicas do Brasil". Passada a fase da livre escolha, vieram os concursos, desde 1833 em São Paulo, desde 1834 em Olinda. Tiveram a seu favor o mérito de dificultar a interferência política, sem contudo anulá-la, pois o Governo podia escolher qualquer dos classificados, e não, como hoje, obrigatoriamente o primeiro, — isto sem falar em outros artifícios. Demais, a crêr-se no que foi denunciado no Parlamento, operava também, dentro dos concursos, a política das congregações, levando ao patronato em favor de amigos e parentes." — O patronato em matéria de concurso (afirmou em 1875 o impetuoso deputado Campos Carvalho) tem estado de uma maneira que causa repugnância falar nela: os filhos sucedem aos pais, os cunhados aos cunhados, os primos aos primos, os sobrinhos aos tios. . ."

Defeitos estatutários e patronato se acumpliciavam para as nomeações precoces: "O moço pungibarba", dizia Lopes Gama, hoje se forma, amanhã defende teses, depois de amanhã passa a lecionar a seus pró-prios condiscípulos, "com quem convivia em folgares, em chufas, e na mais escolástica familiaridade". Apreensivo, o severo diretor de Olinda interroga: "Pode um moço desses ter os precisos conhecimentos para ensinar e merecer o respeito de seus alunos?" Trinta e cinco anos mais tarde, Moncorvo de Figueiredo, com a atenção voltada para as escolas médias, responderá a Lopes Gama: "Querer professores sem noviciado, sem aprendizagem, é querer o absurdo." Não seria inteiramente injustificada, portanto, a pergunta do deputado Dutra Rocha, formulada em 2 de setembro de 1853: "— Eu apelo para todos vós, que cursastes as nossas academias, dizei-me: muitas vezes não saistes da aula com a convicção de que a pessoa que vos lecionava não era habilitada para esse mister?" Referindo-se a São Paulo e a Olinda, continuou: "homens há nessas Academias que não servem para aquilo. Outro ofício!" E, a fim de que os mestres de medicina não se envaideçam com a exclusão, adverte: "O mesmo tenho ouvido a respeito das Academias de medicina, em relação a alguns lentes".

Renunciemos, entretanto, ao trabalho ingrato de sopesar a cultura dos lentes de antanho. Reconheçamos, de outra parte, que, diplomados na Europa ou no país, com ou sem concurso, favorecidos ou não pelo patronato, barbados ou pungibarbados, poderiam os nomeados dar bons professores. Eram assíduos esses lentes? Estudavam? Ensinavam bem? Estimulavam os moços às lides do espírito, quer por sua própria cultura, quer pela maneira de tratá-los? Julgavam com acerto, no desempenho

do mandato oficial de aferidores de capacidade para as profissões li-berais?

Respondam por nós as palavras e os fatos daquela época.

4. PROFESSORES SEM ASSIDUIDADE

Já em 1836, recenseando os embaraços de "fácil remoção" opostos ao desenvolvimento do ensino jurídico brasileiro, Bernardo de Vasconcelos escrevia: "Reduzo esses embaraços a dois: um deles a falta de lentes; outro a falta de assiduidade nos que existem". O depoimento de Nicolau Vergueiro é de 1837 e nele esse diretor do Curso Jurídico de São Paulo censura a fraca assiduidade dos mestres, a qual é sintoma, em sua opinião, de pouco fervor nos estudos. As faltas do ano (informa seu relatório) elevaram-se de 4 a 34 para cada lente. A Olinda alude o deputado Lopes Neto, em 1846: os lentes "raramente lá aparecem... alguns há que não vão ao curso desde 1833". No ano seguinte queixa-se o próprio Ministro: "Em Olinda. . . lente já houve que no ano não foi à sua cadeira mais de vinte ou trinta vezes, pretextando moléstia, que aliás não impediu de se ocupar de outros negócios". Maciel Monteiro, diretor em 1841, numa época em que as aulas de cada cadeira eram diárias, refere o fato de alguns lentes não costumarem dar "mais do que dez ou doze lições por ano", — isto é, menos de dez por cento da obrigação. Um decênio se passa; Zacarias de Góes de Vasconcelos, então deputado, em notável discurso perante a Assembléia afirma: "Alguns lentes faltam numerosas vezes no decurso do ano letivo". Isso "é um fato tão verdadeiro que, entre as emendas formuladas em 1847, no Senado, sob a influência do finado senador Vasconcelos, uma estabelecia a repressão dos lentes que faltam às aulas. Sejamos francos (exclama): — em Olinda, a par de muitos lentes que desempenham com zelo os seus deveres, há outros que os desprezam e não têm freqüência alguma. Em maior ou menor escala, creio que o mesmo sucede em São Paulo, e nas escolas de medicina". Como Silveira da Mota, professor em São Paulo, aparteasse para defender a sua Faculdade, Zacarias insistiu: "— Estou bem informado de que o espírito de cábula também subiu a serra do Cubatão, e dá-se maravilhosamente em São Paulo". Anda vinte e três anos a roda do tempo; estamos em 1874; João Alfredo, em seu relatório de Ministro do Império, observa que houve cadeiras de Faculdade jurídica em que, para 122 dias letivos do ano, os professores deram a metade das aulas, ou pouco mais. Um lustro depois, em 1879, o espírito de cábula, denunciado por Zacarias, persiste vivaz no planalto de Piratininga: em contraste com Rubino e Justino, que não se abstiveram de nenhuma aula, certos lentes, ali, deram 44, ou 49, ou até 168 (?) faltas !

Não se mostraram menos gazeteadores os mestres de medicina. No Rio como na Bahia, os catedráticos (ou "proprietários" das cátedras) esquivavam-se quanto podiam de comparecer ao trabalho. "Havia mesmo um certo propósito de não dar muitas aulas (comenta Fernando de Magalhães), embora todos os mapas apresentassem a presença integral dos professores, uma vez que os diretores eram os menos amigos de ensinar". O deputado Campos Carvalho (de quem ainda nos ocuparemos) censurou-os em 1875: "Os lentes da Faculdade de Medicina andam sempre em passeiadas. . ." Secundou-o Martinho Campos: "Reconheço que entre os professores há muitos de capacidade incontestável, mas digo é que o estado do ensino é péssimo; uma grande relaxação tem-se introduzido em todas as escolas, cujos cursos estão reduzidos a algumas de-zenas de lições anuais". E o conselheiro Jobim, que, salvo os afastamentos temporários, fora durante trinta anos diretor da Faculdade do Rio, em 1871 declarou, perante o Senado, que na sua escola as aulas funcionavam dia sim, dia não. . . Diretor displicente !

O pouco fervor nos estudos explicaria, segundo Nicolau Vergueiro, a infreqüência de alguns desses mestres relapsos, que ao esforço de coordenar uma aula preferiam deixar-se em casa, ou permanecer na chácara cuidando das hortaliças. Maior número, talvez, era o dos que precisavam dedicar-se a trabalhos estranhos, na advocacia ou na clínica, pois a mesquinhez do ordenado a isso os obrigava. A propósito, Andrade Pertence, da Escola médica do Rio, comenta em 1860: "se o professor perdesse diariamente o tempo necessário ao seu curso, se o não empregasse na clínica, mais lucrativa, ficaria reduzido à posição dos cômicos de platéia pobre, provocando o riso quando, depois de representarem César ou Pompeu, passam pela rua de sapato roto e chapéu esborrachado". Mas era na política que estava o maior concorrente do ensino. Pouca gente existia em condições de exercer mandatos eletivos ou de ocupar os cargos da alta administração. Bastava, pois, ao bacharel ou ao médico chegar a professor de Faculdade, para que logo lhe oferecessem — ou êle próprio procurasse — uma cadeira na Assembléia geral ou provincial, um governo de província ou uma pasta de Ministro. A cátedra se tornava, em seguida, a gata borralheira. "O professorado superior (disse em 1869 Paulino de Souza) não é ainda, para a maior parte, uma situação definitiva, mas um ponto de partida, - a estação de descanso e de abrigo nos dias de adversidade política".

O mal que decorria da pouca assiduidade era duplo, evidentemente: prejuízo do ensino e péssimo exemplo à mocidade. Daí a advertência de Zacarias, no seu citado discurso de 1851: "O primeiro expediente pruri chamar os alunos das escolas ao cumprimento dos seus deveres é

hes diretores zelosos e irrepreensíveis; é dar-lhes mestres que, ao exemplo de seu regular comportamento, reunam a reputação de homens

de talento e estudiosos". Portanto, "castiguem-se os moços que faltarem aos seus deveres, mas haja também cuidado com os velhos que não cumprem os seus". Trinta anos mais tarde, Rui Barbosa registrará no seu famoso Parecer sobre o ensino superior, a consequência inevitável da falta de assiduidade: "Há academias nossas, dirá ele, onde a mór parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel". E, de um ponto de vista mais geral, afirmará: "A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A esse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros".

Da pouca assiduidade, em combinação com os afastamentos legais, resultou o fenômeno a que na época se chamou "crise de lentes". Como remédio de urgência, apelou-se para a nomeação de interinos (medida que as congregações recebiam mal); recorreu-se à acumulação de cadeiras — com dobrado prejuízo para o ensino; chegou-se até à convocação de estudantes. Rendon, diretor do Curso Jurídico paulista, propôs, de fato, em 1831, a nomeação, para lentes interinos, de alguns alunos do quarto ano. No Rio, a Faculdade de Medicina efetivou a sugestão.

5. ENSINO DEFICIENTE

Havemos de reconhecer que professores improvisados — mesmo através de concurso, — sem gosto pelo estudo, distraídos por preocupações estranhas, pouco assíduos no exercício docente, não podem ensinar bem. Era o que acontecia.

Nas Faculdades médicas, a essas condições adversas se aliava a precariedade das instalações e aparelhos, fator que somente em reduzido número de casos se atenuava pelas qualidades do ocupante da cátedra. Enfermarias sem asseio, sem largueza, sempre tomadas pelos mesmos doentes crônicos, descoroçoavam o estudo da clínica. A cadeira de Física não dispunha de material, e como o professor era Canto e Melo, costumava-se dizer: "— A Física. . . fica para o Canto". O professor de Operações (é ele próprio quem depõe, em 1860), não possuindo os necessários instrumentos, descreve-os; descreve no ar os processos operatórios. e, "comparando-os, torna tão saliente a supremacia dos melhores que, depois de fluidíssimo e sapientíssimo discurso, ficam os estudantes tão adiantados como os de Astronomia, que a tivessem aprendido dentro de escura caverna". O lente da cadeira de Farmacologia, ao referir-se à necessidade de ensino prático, confessa que "está nas condições do geó-grafo ensinando sem mapas." Em livro de 1874, Moncorvo de Figueiredo, profissional conceituado, analisa uma a uma as cadeiras da Facul-

dade de Medicina do Rio e a respectiva orientação docente: Física — "teórica, sem aplicação médica"; Química mineral — "decorada"; Química orgânica — "ensino sem vivacidade, sem aplicação"; Anatomia — "além de Osteologia, mui pouco se aprende"; Zoologia e Botânica — "sem recursos práticos"; Filosofia — "não está à altura"; Patologia geral — "bom professor arrebatado pela política". . . E assim por diante. De tanto ouvir falar em tais deficiências, Silveira da Mota comentou no Senado, em dezembro de 1880: "a nossa Faculdade de Medicina está tão mal organizada, tão balda de meios de estudo, segundo se tem confessado, que a consequência lógica é concluir que muito pouco se sabe de medicina". — É um fato que está na consciência de todos" — observou Mendes de Almeida.

Não iam melhor as escolas de direito. A regra era a leitura de apostilas, e de apostilas nunca renovadas, velhas de vinte anos. Alguns lentes seriam bons "escritores", mas péssimos "letores". Clovis Beviláqua, que em 1878 foi aluno de um destes, observa: "Ouvidas na aula, as preleções de Silveira de Souza eram, antes, monótonas que atraentes". E narra um episódio que, em nosso entender, objetiva fielmente o cerne da argumentação de Leôncio de Carvalho em prol do "ensino livre". Em certa aula, estando a ler a sua apostila, Silveira de Souza, mestre aliás respeitado, ergueu a cabeça de súbito e deu com um aluno de olhos postos no jornal. Reclamou: "— Para ler gazetas devia ter ficado em casa". O estudante escusou-se: — Não prestava atenção porque mal ouvia, na distância em que se achava, e também porque teria a lição impressa no dia seguinte. E não ficava em casa porque perderia o ano.

Além das preleções dos lentes, havia lições e sabatinas. As lições consistiam em chamada dos estudantes a respeito do assunto explicado na aula anterior. Não colhemos contra elas nenhuma crítica fundamentada. Inversamente, Rui Barbosa, depois de louvá-las, achou-as dignas de serem mantidas no ensino superior, tanto que as incluiu em seu projeto. Quanto às sabatinas, o juízo é diferente. Eram arguições de um estudante por outro, aos sábados, sobre questão relativa à matéria dada na semana. Havia um argüente e um defendente, sorteados ou designados pelo professor. Nível antes baixo que elevado; decurso pontilhado de incidentes, ora pueris, ora desrespeitosos. Zacarias, perante a Câmara de Deputados, em 1851, relata uma dessas sabatinas. O argüente propõe certa questão sobre máquinas; o defendente se mostra indignado: "— Não me fale nesse flagelo da humanidade !" E como o lente interviesse para recolocar nos trilhos o debate, o defendente se abespinhou: "— Já que Vossa Excelência insiste em falar de máquinas, retiro-me!" E de fato tomando do chapéu, saiu da sala. . . Em seu Parecer de 1882, Rui Barbosa justifica nos seguintes termos a abolição deste tipo de duelo acadêmico: "... são puros exercícios de argúcia, de sutileza escolástica,

para os quais o aluno não cogita em se preparar senão enghando perguntas de algibeira, forjando sofismas pueris, esmerando-se no que aca-demicamente se chama "arranjar objeções"; sendo a preocupação do ar-güente e do defendente brilharem antes pela agudeza na invenção de dificuldades, do que pelo préstimo, pela profundidade, pela segurança dos conhecimentos adquiridos". Em-suma, diz Rui, é "ginástica de espertezas verdadeiramente pueris".

Tenha-se presente que estamos procurando fundamentar o diagnós-tico formulado em 1871 por Leôncio de Carvalho. Ora, o contacto direto que tivera o jovem crítico, até então, com o ensino superior, fora unica-mente o da Faculdade de Direito de São Paulo, cursada por ele no qüin-qüênio 1864-1868. Oito lentes, ali, lhe haviam dado aulas, fornecendo-lhe a medida dos recursos e técnicas do magistério jurídico de então. Apreciemos cada um desses lentes através das notas mais características coligidas pelos cronistas. O primeiro (na ordem de antigüidade) escre-vera um compêndio que a Câmara dos Deputados considerou "a vergo-nha das vergonhas, pelas suas imbecilidades". O segundo "explicava o direito administrativo com erudita cópia de leis, decretos, regulamentos, portarias, ordens, avisos e decisões" — o que (diz um cronista benévolo) "tornava o curso algum tanto indigesto". O terceiro lecionou durante trinta e seis anos "por uma célebre caderneta, da qual não se afastava". O quarto — mas o quarto é Joaquim Inácio Ramalho, o douto e nobre Barão de Ramalho ! Conquanto desse aula lendo e comentando as suas "Postilas", foi homem de tal envergadura, que deve ter exercido a maior sedução e a mais benéfica influência sobre o espírito dos moços inteli-gentes. O quinto? "Extraordinário talento desajudado por inveterada vadiação", tanto que certo dia, em 1865, um estudante lhe deixou sobre a cátedra um papel com este aviso: "— Queremos aprender direito, e nada de bagaceiras. Vossa Excelência estude para nos ensinar, e não venha aqui encher linguiça". O professor leu, corou e retirou-se, sa-cudindo o pó das sandálias para aquela "turma incivil". O sexto deve ser mencionado pelo nome: Falcão Filho, — inteligente, estudioso, li-beral, salientando-se além disso por seu "admirável método", pela "luci-dez de sua exposição". O sétimo era Duarte de Azevedo, de quem Al-meida Nogueira diz: "tipo perfeito de professor"; "precisão, método, clareza"; e de quem, em 1895, na Câmara Federal, o deputado Benedito Valadares (o antigo!) declarou: "é um lente modesto, estudioso, cor-reto". O oitavo, enfim, "reacionário, ultramontano", pregoeiro do direito divino do Monarca, dogmático, pouco metódico, lecionava enclausurado em sistemas que haveriam de chocar o liberalismo da mocidade de então. Essa a equipe de lentes, de cuja influência docente sobre Leôncio de Carvalho deve ter provindo, em grande parte, a sua reforma, — uma re-

forma que fomentou entre nós a ruptura do vínculo entre mestres e discípulos.

E, visto que estamos recordando o passado acadêmico do reformador, vem a talho de foice evocar a contribuição psicológica de outro fato da mesma época. Leôncio de Carvalho, moço aplicado. . . e vaidoso, gostaria de ser mostrado como o primeiro de sua turma. Para isso, teria que salientar-se em tudo — na assiduidade, nas lições, nas sabatinas. Ora, um outro aluno existia, — Cunha Leitão, também aplicado, também vaidoso. Durante cinco anos travou-se, pois, entre os dois, o duro e ener-vante confronto. Emparelhavam-se na assiduidade, — infalíveis a todas as aulas, boas ou más; impecáveis e atentos. Mas nas lições e sabatinas, primava Cunha Leitão, "a figura mais notável do ano" (diz Almeida Nogueira), sobrepujando a Leôncio, na opinião da maioria, "pela eloqüência de estilo e fluência de palavras". Cinco anos com essa preocupação: ter um igual na assiduidade; nos prélios do espírito ser sempre o segundo ! Aos olhos do competidor menos feliz, como teria sido benvinda a reforma de Estatutos que abolisse a tortura da freqüência e fizesse cessar a humilhação das sabatinas !

6. MÁ CULTURA BÁSICA E POUCA APLICAÇÃO DOS ESTUDANTES

Em maioria, vinham mal preparados os calouros das Faculdades do Império, pois era mau, em geral, o ensino secundário de então. — contra-riamente ao que supõem os entusiastas do nosso passado educacional. O depoimento de Liberato Barroso, professor de direito e ex-Ministro do Império, é de 1864: "Está o ensino médio do Império (escreve ele) muito longe do desenvolvimento a que tem chegado nos países civiliza-dos". E tinha que ser assim, em virtude da debilidade do principal fator do ensino, — o professor. "Os professores de grau médio (continua a mesma testemunha) geralmente só oferecem provas muito equívocas da instrução, que são encarregados de dar aos outros". Lopes Gama, o zeloso diretor do Curso Jurídico de Olinda, atribui à fraqueza dos estudos se-cundários "a lástima de tanto bacharel ignorante, que não sabe entender os próprios compêndios do curso", — bacharéis "faltos das mais ordiná-rias noções de literatura, falando miseravelmente, e escrevendo com im-perdoáveis solecismos, barbarismos e neologismos". Dois anos depois, o novo diretor, Maciel Monteiro, aponta entre as causas do malogro do ensino jurídico "o mau preparo dos estudantes admitidos à matrícula".

Queixas análogas formulavam-se em São Paulo, de onde extraímos, a título de amostra, apenas dois breves depoimentos. Justino de Andrade, na Memória histórica de 1861. falando da cultura básica dos estudantes, alude naquele estilo tão seu à "imperícia no meneio da linguagem", à "pressa com que se transpõem os estudos secundários", à "precipitação

com que se visitam matérias indispensáveis à compreensão e trato do direito ". O segundo depoimento, também de professor criterioso, — Duarte de Azevedo, — insiste, na Memória histórica de 1864, por mais rigorosos estudos propedéuticos.

O fenômeno contaminara o país inteiro. E isto a começar pela Côrte, onde Justiniano José da Rocha realizou, em 1850, por ordem do Governo, meticulosa inspeção dos colégios e das bancas de exames preparatórios: inadequados aqueles; displicentes ou desonestos estes, inclusive quando realizados perante as escolas superiores. E Justiniano conclui, no tocante aos estudantes, dizendo que "a máxima parte fica em lamentável atraso". Aliás, já por esse tempo se dizia, dos colégios, que eram "hotéis de educação e empresas comerciais"; e um diretor de Instrução, solicitado por alguém a apontar o melhor, respondeu: "— O que estiver mais próximo de sua casa, porque todos são iguais".

Feitos os preparatórios (sabe Deus como!), inscreve-se o moço numa das quatro Faculdades. Deixa quase sempre o lar paterno, insta-la-se em pensão ou em "república"; como "novato", submete-se ao trote dos "provectos" — um trote humilhante, brutal, que não raro degenera em conflito (duas ou três vezes houve morte). Tem o rapaz então o mí-nimo de dezesseis anos, salvo o uso de batistério de favor ou a dispensa de idade, que a Assembléia facilmente concede. Resta agora escolher: de um lado o curso; de outro as seduções que as quatro modestas Capi-tais daquele tempo podiam oferecer.

Do lado dos cursos será, durante cinco ou seis anos, a monotonia das apostilas, o fastio dos intermináveis prolegômenos, a sutileza das definições, as citações indigestas, as aulas práticas dadas no ar. E mais o bedel, e mais as lições, as sabatinas. . . Havia moços que enfrentavam, vitoriosos, todas essas forças de repulsão; mas eram poucos. As aulas de cada matéria são diárias, "de meados de março a princípios de outu-bro" (declaração de Silveira da Mota, no Senado, em 1870). Exce-tuam-se os domingos e quintas-feiras, os feriados e dias santos, a semana santa. Em teoria umas 130 lições de cada cadeira. Entretanto, por sorte dos moços, a freqüência dos professores é precária. Já vimos isso. Demais, pode o estudante, por sua própria conta, cabular à vontade, desde que a caderneta não registre mais do que 39 faltas abonadas. (Dez faltas não abonadas fariam perder o ano, se os lentes ousassem não abona-r...). Acresce que é o bedel quem marca as faltas; e o bedel é humano, dema-siadamente humano ! As crônicas de São Paulo contam a história de 40 faltas que, graças a meia dúzia de garrafas de vinho, se reduzem a 35. A caderneta do conselheiro Crispiniano acusa 40; mas a do bedel não vai além de 35. Rende-se o lente ao registro do bedel: "— O senhor é que tem fé pública". Muitos anos depois, em 1895, o deputado Valadares dirá, na Câmara, história parecida: "— Quantas faltas tenho, senhor

bedel? — Umas 15. — Acho que tenho 39. — Não; umas 15. Aposto meia dúzia de garrafas de cerveja!" — E o bedel sempre ganhava", — afirma o deputado.

"O luxo acadêmico consiste em o estudante dar sempre grande número de faltas" — foi o que disse Tavares Belfort, do Recife, na Memória histórica de 1873. Desse luxo estranho, da displicência do lente, e, mais das apostas de cerveja com o bedel, resulta, afinal, ficarem as aulas quase vazias. Se a frequência de algum imprudente, que teima em não aparecer, está para estourar, o amigo responde em seu nome. Se um jovem tem compromisso inadiável, vem à sala, atende à chamada, mas a seguir se esgueira pela porta do fundo, quando não pela janela. Em dias de sabatina, então (depõe Autran, em 1870), "é extraordinário o número de faltas"; mais de metade da turma fica doente. Se o lente duvidar, é só pedir atestado médico: os esculápios da terra confirmarão que houve mesmo no sábado uma epidemia estudantil. Em última instância — para os que ficaram na fazenda ou foram à Europa, — lá estará a Assembléia Legislativa, que mandará chamar a exames, independentemente de frequência, os jovens bem apadrinhados.

Explica-se assim o contraste entre a fraca assiduidade dos alunos, denunciada pelos lentes, e a insignificância estatística das perdas de ano por faltas. Segundo verificação nossa, essas perdas foram as seguintes, em anos anteriores a 1879: 2,3% na Faculdade do Rio (média de dez anos); 1,8% na Faculdade de São Paulo (média de dez anos); 1,6% na Faculdade do Recife (média de onze anos); e 0,9% na Faculdade da Bahia (média de doze anos).

Para onde iriam e como encheriam o seu tempo os estudantes que desertavam os cursos? A resposta não é difícil; basta ler as crônicas. Um grupo avantajado de desertores estaria cultivando as musas, a cuja sedução se rendiam com prazer os acadêmicos da época. A Faculdade de Direito de São Paulo até hoje se orgulha dos seus poetas tanto quanto dos seus juristas. Talvez um pouco mais dos poetas, cujas placas come-morativas figuram na frontaria do edifício, ao passo que as dos outros se disfarçam no interior do saguão. Diversos praticariam o teatro, tra-duzindo, escrevendo, representando; ou se embrenhariam na "selva sel-vaggia" dos filósofos.

Avultava de modo impressionante o grupo dos políticos; e, curiosa coincidência, duas Memórias históricas do mesmo ano (1858), — a do Rio escrita por Felix Martins, a de São Paulo por José Bonifácio, — clamam contra essa predileção. Pergunta o professor de medicina: "Acontecerá que os moços, antes ou logo depois de deixarem as aulas, se seduzem pela fosforescência da política?" O mestre de direito, por sua vez, alude ao Brasil como sendo "um país onde a política absorve quase inteiramente a seiva da geração que nasce".

Muitos se dedicavam à imprensa acadêmica, fundavam pequeninos periódicos, aliás de vida efêmera, ou colaboravam nos jornais já existentes, — estes e aqueles de fundo literário, político ou humorístico. Leia-se a propósito a correspondência de Álvares de Azevedo, de 1850: "Por 27\$ mensais não imprimimos três números, cada um do formato do — *Maribondo*; e para que mais?" Esse tipo de jornalismo proliferava no Recife e em São Paulo. A respeito dos que a ele se entregavam, escreveu Cunha Figueiredo, da Capital do Norte, na Memória histórica de 1868: "Não é somente a falta de tempo para os exercícios da imprensa o que mais deve prejudicar o atarefado estudante de direito. Há certo perigo e temeridade em discorrer afoutamente, e escrever sobre assuntos que não estão suficientemente ruminados e amadurecidos. . . E da infração desta regra de prudência, resulta comumente a propagação do erro, e uma fofa presunção de sabedoria, quase sempre fatal na estação da adolescência." Demais (adverte o mestre pernambucano) — "não é raro acontecer que muitos alunos, não tendo paciência para fazerem corretamente as suas dissertações, acham-se com bastante ciência infusa para milagrosamente redigirem e publicarem estirados artigos de gazeta, abandonando a obri-gação pela devoção, e muitas vezes abraçando a nuvem por Juno."

Outras distrações, certamente mais prejudiciais, atraíam de preferência os jovens pouco propensos às lides do intelecto, ou cuja curiosidade espiritual ainda estava adormecida: matriculados no curso superior por simples vaidade, ou imposição da família, exauriam-se em noitadas de taberna, de jogo, de mulheres, quando não na caça aos perus, gali-nhas e cabritos.

É certo, ainda, que alguns eram forçados a trabalhar para ganhar a subsistência, empregando-se no magistério primário ou secundário, nos cartórios, nas repartições públicas. Em sessão de abril de 1875, da Câmara dos Deputados, foi lida uma emenda que João Mendes enxertou em longa série de outras, de concessões individuais a estudantes. Dizia o seguinte: "O Governo é autorizado a dispensar do serviço, durante as horas das aulas da Faculdade de Direito, o segundo escriturário da Tesouraria da Fazenda de São Paulo, atualmente matriculado nas aulas da referida Faculdade. Esta dispensa não aproveitará senão para o tempo e as horas das aulas restritamente; e somente durante este prazo e horas serão consideradas abonadas as faltas na repartição."

Na competição em que se defrontavam, de um lado a "monotonia tumular" das aulas (expressão de João Teodoro), do outro a eferves-cência e atrativo das atividades materiais ou culturais de interesse ime-diato, não poderiam levar a melhor as aulas. Teriam, pois, os lentes de queixar-se de seus alunos, mais ou menos nos termos em que o fez, em 1870, o diretor da Faculdade do Recife: "É deplorável (comentou ele)

a falta de estudo nas aulas desta Faculdade. A mór parte dos estudantes chega ao quinto ano ignorando até o que há de mais elementar nas disciplinas dos anos anteriores."

7. REAÇÕES HOSTÍIS ENTRE MESTRES E DISCÍPULOS

Do feixe ambivalente de impulsos que experimentava em relação ao pai, o estudante das Academias, orientando-os mediante transferência para os mestres, só cultivava, de regra, as componentes de repulsão e hostilidade. Viera de ser judiado por pedagogos primários e secundários peritos na arte de fazer sofrer, de humilhar, e dos quais Gilberto Freyre nos dá, em "Casa Grande e Senzala", uma descrição de impressionante realismo. Agora, subitamente livre, longe da tirania paterna, e trazendo no subconsciente um mundo de temores ou de rancorosos recalques, o adolescente, quando não se retrai, toma por alvo da desforra o seu novo inimigo, — o lente da Faculdade. Moncorvo de Figueiredo depõe, a res-peito do retraimento: "Entre nós, procura ocultar-se o estudante à vista dos seus professores, como fazem os criminosos à alçada da justiça; a aspereza com que ordinariamente são recebidos, quando, tímidos, se aproximam dos seus julgadores inimigos, quebra decididamente, no Brasil, os laços que seria para desejar estreitassem o mestre e o discípulo..." Os audaciosos, entretanto, preferiam as reações positivas, o ataque, bastando que para isso fornecesse o lente a menor sombra de pretexto.

Ora, no particular de pretextos polarizadores do rancor juvenil, alguns dos velhos mestres eram fecundos. Releio e ponho em evidência, em frases abreviadas, as apreciações dos cronistas, — Almeida Nogueira. Clovis Bevilacqua, Fernando de Magalhães, — a respeito de vários dentre os professores antigos: um é "ríspido no trato"; outro se caracteriza por sua "aspereza e rispidez extraordinárias"; este é "autoritário e im-perioso"; aquele, "um poço de orgulho"; aquele outro, "generoso mas brigão"; um é "sempre severo, sempre grave, incapaz de rir na presença de estudantes, sentenciando sempre dogmaticamente do alto da cátedra"; certo lente é transferido de turma, pela congregação, porque "maltra-tava os discípulos"; outro, dirigindo-se a um aluno, disse uma frase que ficou célebre — "Quem é o senhor para, do alto dos seus tamancos, ousar criticar-me?"; outro ainda, lente de medicina, gostava de espezi-nhar o aluno nos exames, chegando a dizer a um, na defesa de tese: "— O senhor é um pobre idiota ! Não tem consciência do papel miserável que faz ! Seu diploma deve ser impresso em pele de burro !"

Não se estranhará que essa atitude de perseverante agressividade de certos mestres, liberasse os recalques hostis dos moços, entregues estes, então, a si mesmos; e que o ímpeto de forças mantidas tanto tempo

sob pressão, viesse a alcançar de vez em quando até professores mais compreensivos. Em São Paulo, em 1831, os estudantes desacatam e in-sultam os lentes reunidos em congregação, levando o Ministro a exigir providências contra essa "desnormal conduta". Mais tarde, em São Paulo de novo, um estudante embirra com Justino de Andrade, não dá descanso a esse mestre sisudo, xinga-o repetidamente, quebra-lhe todas as vidraças, dá-lhe de presente, — "para uso pessoal" — uma ferradura. No Recife, certo diretor interino, fraco por condições pessoais e também pela interinidade, é desacatado gratuitamente. No Rio, um aluno, cha-mado a depor em processo disciplinar, declara que vota ao lente "asco, tédio e aborrecimento". No Rio ainda, Freire Alemão, professor conceituado, queixa-se de que os moços lhe atiram laranjas podres... São exemplos de ofensas imotivadas (para não dizermos de motivação in-consciente), exteriorização de impulsões edípicas que, à luz dos cos-tumes do tempo, na família e na escola, se tornam compreensíveis.

Como elemento integrante dessa paisagem psicológica, incluía-se também a agressão impressa. A Faculdade de Direito de São Paulo conheceu casos do gênero, amostras de brutalidade verbal e . . . de falta de imaginação na arte de xingar. Em 1861, conferiam-se a professor seu. os adjetivos — "estúpido", "besta", "burro"; em 1871, o vocabulário não se renovara: - "besta, mil vezes besta, bessssta", "burro, burrrro". . . O rancor durava do primeiro ao último ano do curso, e até mais do que isso. Na Bahia, um doutorando de 1876 inseriu na tese, depois de revista esta pela comissão, um prólogo injurioso à Faculdade. Em 1879, o fato se repetiu na Corte; e o agressor, intimado a comparecer para explicar-se, não só deixou de atender como injuriou pela imprensa o diretor e toda a Faculdade de Medicina.

Na classe das explosões retardadas, o episódio mais típico é sem dúvida o de João Ribeiro de Campos Carvalho. Este moço matriculou-se em São Paulo, onde foi tudo — poeta, jornalista, crítico literário, e, nas horas vagas, caçador noturno de cabritos e galináceos. Foi tudo, menos estudante aplicado. Em 1871, apurando-se que compartilhara da chefia do motim contra a reforma João Alfredo, ele próprio achou melhor trans-ferir-se para o Recife, cuja Faculdade lhe conferiu o diploma em 1873. Desse estudante boêmio, avesso à cultura jurídica, e que mesmo assim é promovido de ano em ano; desse cabeça de motim acadêmico que nem por isso vê retardada a sua formatura, que é que se há de esperar, como atitude posterior, em relação às escolas que cursou ? Na pior das hipóteses, o silêncio ! Pois, muito ao contrário, o que veio foi a mais veemente catilinária. Campos Carvalho, eleito em 1875 deputado por Minas, as-sesta as baterias de sua pitoresca eloquência contra as Academias que conheceu, e contra as que não conheceu; contra os lentes de direito, de medicina e de engenharia; contra os professores atuais e os do futuro.

Ninguém escapa — salvo José Bonifácio, que, aliás, se afastara das aulas durante o ano. "Os mestres não me adiantaram nada, alguns mais igno-rantes do que eu. . ." "as nossas Academias não são mais do que repre-sentações de ordenados mensais"; nas escolas médicas, "os lentes estão três quartos de hora na aula, recebem o ordenado, depois põem-se ao fresco, e viva Deus e o nosso rei." O desabafo está em tal desarmonia com o passado acadêmico do deputado, que até parece anormal. Por causa de um velho lente de medicina, também deputado, que no decurso dos debates o chama de "jovem orador", Campos Carvalho ataca os lentes velhos em geral e o seu respeitável colega em particular, por uma forma ilógica e irreverente: "nas nossas Faculdades os velhos não têm dado bons resultados, e a propósito lembrarei que temos homens que vão para a cadeira esfregar as mãos durante o tempo de preleção, a fim de sentirem menos frio. . . Portanto, o nobre deputado não tem razão. Não sou jovem orador, sou um representante da nação como Sua Excelência. Se os cabelos brancos de Sua Excelência, que os traz tingidos, não são iguais aos meus, a culpa não é minha". Algum complexo infantil, nessa singular personalidade, deve ter sido atingido. Estamos em face de um autofílico, que não confia nos mestres e sim no autodidatismo: "Eu, mercê de Deus, fiz-me no gabinete, nada devo aos meus mestres..." É, igualmente, um perseguido: "Falo desta forma porque fui vítima de injustiças"; "os lentes na Academia nunca me fizeram justiça." Auto-fílico e perseguido, o jovem deputado inspira-se menos no interesse de servir à educação brasileira, do que no propósito de satisfazer à sua vingança pessoal: "Eu falo desta forma porque fui vítima de injustiças"; agora, "eu aqui farei justiça a eles, porque são injustos por natureza e de-voção." Assim como existem indivíduos que tomam a si, por conta própria, combater os maçons, indiscriminadamente, ou aniquilar os jesuítas, Cam-pos Carvalho se encarrega da missão de destruir a classe dos lentes: "É trabalho muito satisfatório para mim ter sempre que deparar um lente nesta tribuna, pertença ele a que escola pertencer."

Tudo isso, a nosso ver, era o efeito, sobre naturezas especiais, da educação compressiva dos lares de antanho, prolongada depois pela rispidez da escola, rispidez que, conforme o grau de sensibilidade dos moços, levava às mais imprevisas reações de retraimento ou de agressão. Por outro lado, os que olhassem o verso da medalha veriam certos lentes a ansiar, gulosos, pela popularidade no meio estudantil. "Dema-gogia acadêmica" — diríamos agora, na linguagem política da atualidade. Almeida Nogueira refere que Avelar Brotero, em São Paulo, incitava os alunos a aplaudirem com palmas as suas aulas: "Ora, aplaudam, meus meninos, aplaudam quanto quiserem ao seu velho mestre." Transcre-vendo o informe, Spencer Vampré adverte: os estudantes "conhecem o lado fraco dos lentes, desde o primeiro momento, e gostam de tirar par-

tido, divertindo-se um pouco." É arguta a observação do professor paulista. Aplauso ao lente? Não! divertimento do aluno! No mimo da ferradura — "para uso pessoal", — como na pressurosa efetivação das palmas sugeridas, com que os moços exploram a vaidade ingênua do professor, denuncia-se a mesma força interior, à procura de expressão, — o sadismo

É evidente, pois, que nas Faculdades jurídicas e médicas do Império, as relações entre mestre e aluno estavam francamente distanciadas desse tipo de convívio cordial e singelo, isento de prevenções, que nos parece hoje desejável, e no qual o mestre nem procura inibir pelo temor, nem pretende fazer da juventude um instrumento de lisonja à sua vai-dade: espera, sim, estimular, facilitar, — humanizar — o estudo.

8. DETURPAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DOS EXAMES

Passando agora ao processamento dos exames, assinalemos, para começar, uma primeira classe de defeitos, — os que, independentes da indulgência e da fraude, provinham das leis ou dos vícios gerados pela praxe. Um exemplo nos preparatórios de ingresso: foi denunciado perante o parlamento, em 1848, por Henriques de Rezende, que os exami-nadores das bancas e os dos cursos anexos às Faculdades, mantinham no cartaz, durante anos, uma mesma lista de "pontos" ou de textos, redu-zida e invariável; "pontos" e textos cujo conhecimento bastava para a aprovação. Era só decorar. Confirmou-se a crítica em 1877, na Memória histórica de São Paulo, em que se disse: os candidatos "limitam-se as mais das vezes a decorar (os pontos) sem os compreender."

Entremos no curso superior e vejamos como se faziam ali as promoções. Certos lentes levavam em apreço, para a nota definitiva, vários elementos: o grau de assiduidade, as lições, as sabatinas, a dissertação escrita, e o exame final (ou "ato"). Critério, aliás, pouco adotado, embora perfeitamente justo e legal; — o que nem por isso o isentou da crítica de Machado Portela, do Recife, na Memória histórica de 1869. Para este professor, se se computassem as lições e sabatinas, o julgador já ia "prevenido" para a banca, não conviria haver exame; se houvesse exame, aqueles exercícios deveriam ser abolidos. Ou uma coisa ou outra. Ele, pessoalmente, se declarava pela exclusividade e soberania do exame final; no que não fazia mais do que se pôr em consonância com a praxe generalizada, de colocar tudo, — aprovação ou reprovação, — sob a dependência tão só da prova do fim do ano.

Da dissertação escrita, que até 1871 os Estatutos exigiam, quase nada dizem as Memórias históricas. Será que se realizava, de regra, a esperança registrada por Fagundes Varela, na sua dissertação nº 127, de São Paulo, — de que esse trabalho não chegasse à apreciação do lente ?

Demais, dado o ambiente de geral displicência, talvez não houvesse muito zelo em sua elaboração (como deixam entrever Cunha Figueiredo e João Teodoro); e isso não obstante o fato de certos alunos de elite terem escrito exercícios desse gênero, em cuja leitura, hoje, os entendidos afirmam encontrar prenúncios das altas qualidades que depois mostraram os seus autores.

Do privilégio conferido ao exame final resultou tornar-se ele alvo da censura dos lentes mais zelosos. Os exames enganam; bom será, por isso, haver o conhecimento prévio do aluno, através das lições e sabatinas. Demais (e neste ponto insistiam com ênfase os censores), o fato de ser oral a prova, impede que dela fique ura documento palpável, suscetível de exibição pública, com que possa o julgador defender-se das increpações de má vontade. E, visto que é secreto o escrutínio decisório, a responsabilidade dos votos não se individualiza, fica diluída entre os membros da banca. Pedia-se, pois, insistentemente, a adoção da prova escrita, considerada esta, por um professor do Recife, em 1870, como "o melhor meio de conhecer-se e julgar-se o aproveitamento de cada examinando". Oito anos antes, em 1862, o lente João Teodoro, de São Paulo, fôra mais longe, propusera a publicação sistemática, na imprensa, de todas as provas escritas. Assim, dizia ele na sua doce ilusão, assim, nenhum examinador "terá coragem de lançar nota "boa" ou "sofrível" em um escrito de duas linhas, em uma prova péssima, sombreada por muitos borrões ou emendas". No entender de João Teodoro, seriam mais amplas ainda as conseqüências: "os próprios estudantes, suas famílias disseminadas por todo o Império, seus protetores ou amigos, se apressarão a lerem, confrontarem e avaliarem o mérito dessas provas, ou a consultarem sobre elas pessoas entendidas." Portanto, a publicação da prova escrita nos jornais, chamaria os lentes ao cumprimento do dever; anularia, nos estudantes, os pruridos de represália; conciliaria o ambiente social com as Faculdades: "Teremos então, senhores (comentava cândidamente o professor), esta influência tão desejada, pacífica, e sempre salutar, da sociedade civilizada sobre a instrução pública". Tal era, naquela época, a fé no poder mágico dos exames !

À inexistência da prova escrita juntava-se ainda um pormenor estatutário referente às provas orais: vinte e quatro horas de prazo entre o sorteio do ponto e a arguição. "— Que estudante, tendo inteligência comum (escreveu Autran em 1870), não pode vencer um ponto em vinte e quatro horas ?" Depende (diremos nós. hoje) depende da forma de organizar o ponto e do modo de arguir. Mas vivemos em outros tempos; voltemos ao passado.

Em atenção aos reclamos gerais, veio a reforma João Alfredo, de 1871. Aludiu o Ministro ao "progressivo abandono dos estudos", que explicou pela "grande facilidade dos exames", transformados em "sim-

formalidade". Instituiu, pois, a prova escrita, anônima, que cada examinador, depois de ler, anotaria e assinaria. E reduziu a trinta minutos o prazo de reflexão para a prova oral, com direito à consulta do compêndio. Pareceu tão severo o novo sistema, que levou os estudantes de São Paulo e Rio de Janeiro a uma quase revolução. Cedo, entretanto, viram os moços que tinham sido ilusórios os seus temores e que tudo continuaria como dantes, senão melhor. A prova escrita, — mesmo posta de lado a fraude, de que adiante cuidaremos, — se fez a mais amiga das provas. Versava sobre uma só das diferentes matérias do ano, colocando-se na urna, alternadamente, pontos de uma ou de outra cadeira. Desse modo, cada aluno ficava logo em março, sabendo qual a sua turma, qual o seu dia de exame escrito, qual a matéria do exame. Acresce que os pontos eram em número reduzido: às vezes (como se denunciou do Recife, em 1873), "oito, seis, cinco e até três", abrangendo "teorias as mais gerais e fáceis". E tinham prévia divulgação. De sorte que a prova escrita, — o importante documento com que os lentes das Faculdades esperavam regenerar o ensino superior brasileiro. — dentro em breve ficou quase de todo desmoralizada (V. Memórias de 1873, da Bahia e do Recife, e de 1876, do Rio de Janeiro).

Resta de novo, praticamente só, a prova oral. Poucos pontos também; pontos que não voltam à urna senão depois de esgotada a série. Se não saem todos hoje, os examinandos de amanhã dispõem de vinte e quatro horas para estudar os que sobram. Demais, há sempre aquela providencial meia hora de compêndio, depois do sorteio do ponto, assegurada pelos Estatutos. O aluno (adverte a Memória histórica do Recife, de 1873) "inda que nada saiba, com a leitura que faz antes de responder, reproduz, quando nada, o que dizem os mesmos compêndios". E fosse o lente meter-se em funduras, aprofundando o interrogatório! "Passaria (esclarece Martins Teixeira) passaria por bárbaro e perseguidor" aos olhos do estudante, dos amigos do estudante e de seus parentes, que se acotovelavam em ansiosa expectativa dentro da sala.

Tudo considerado (conclui o mesmo professor de Medicina), "as duas provas exigidas nada mais exprimem do que o sofisma e a mentira".

9. A FRAUDE NOS EXAMES

Aos males provindos da lei, e que a praxe acentuava, adicionavam-se outros, muito mais graves, objetivando crimes comuns, inscritos no Código Criminal, ou práticas de fraude escolar, as quais, por sua generalidade e reiteração, deturpavam os critérios morais da juventude brasileira.

Iríamos longe se tentássemos recensear tudo quanto, em matéria de crime, se passava nos exames de preparatórios. Aludia-se à compra dos

examinadores: "a imprensa (escreveu Martins Teixeira) por diferentes vezes denunciou que se faziam reprováveis transações entre certos diretores de colégios e alguns examinadores". Essa possibilidade, e mais, o fato de se saber que as bancas de algumas Capitais eram particularmente acessíveis, explicaria as migrações de levas de candidatos de uma província para outra. "Quem não sabe, com efeito (insistirá mais tarde Martins Teixeira) que muitos estudantes fazem hoje verdadeiras emigrações para a província, onde melhor lhes corre a estação? E que, dentre todas, a do Espírito Santo é a que melhor fama tem conquistado pelos numerosos sucessos em causas quase perdidas?" De substituição de pessoa em tais exames, não descobrimos por ora nenhum caso documentado, referente à época, e sim, apenas, vagas alusões na tradição oral. Como o fato ocorre ainda hoje, apesar das carteiras com fotografia, impressões digitais e outros elementos de identidade, temos o direito de desconfiar do passado. Outro tipo de crime — o de certificado falso — vinha pelo menos desde 1840; e em 1878 tais "documentos", na expressão de Fernando de Magalhães, constituíam "praga".

A fraude tipicamente escolar, — todos o sabem, — é a cola, irmã xifópaga da prova escrita. No norte chamava-se "filar exame" — ex-pressão que o prof. Cesário de Andrade, segundo nos disse agora, ainda alcançou entre os estudantes baianos. Liberato Barroso diz, em 1867: "É incrível o que se passa nos Colégios das Artes anexos às Faculdades de Direito. Sou testemunha ocular da desmoralização que reina na Faculdade do Recife". E, a propósito de fraude, acrescenta: "Moderna-mente se fez a magnífica invenção da "bola". . . Os estudantes levam de casa as provas escritas em pedaços de papel enrolados. . . Com o auxílio da "bola", um pouco de desembaraço ou petulância no exame oral, e alguma carta de empenho, consegue um ignorantíssimo candidato a aprovação em qualquer dos preparatórios".

No sul, em 1873 já — é "cola", como ainda hoje. Temos diante de nós três relatórios de examinadores, todos três da Côrte, todos três do referido ano. Costa Honorato, da banca de ciências, informa: "Um fato importante e de alguma gravidade, nota-se freqüentemente nos exames preparatórios; e a mocidade está tão viciada em sua prática, que não vai a exame sem que se prepare de antemão para praticá-lo. Refiro-me ao uso das colas. Em geral (continua ele) os estudantes sentam-se à mesa de exame munidos das necessárias colas, tão bem preparadas e tão colecionadas que, sem olhar para o lugar onde as levam, iludem as vistas mais perspicazes dos examinadores, que muitas vezes os surpreendem já quando eles estão concluindo a prova escrita". Silva Velho, da banca de retórica, anulou uma prova por motivo de cola e, a propósito, fala nas muitas aprovações obtidas "por prestidigitação", que "escapam à perspicácia e vigilância dos examinadores". Finalmente, o Cônego Fernandes

Pinheiro, da banca de geografia, escreve: "Apesar da vigilância exercida". "foram surpreendidos alguns alunos fazendo uso de cópias e apontamentos, vulgarmente denominados "colas", que, com pasmosa astúcia, sabem ocultar e utilizarem-se deles de modo verdadeiramente surpreendente". Pois bem. Esses jovens dotados de "pasmosa astúcia", des-tros na "prestidigitação" e viciados em vencer exames pela cola, ingressam nos cursos superiores, onde, logo que se institui a prova escrita, o exercício de sua arte encontra campo propício. Irão eles, na Faculdade, fazer exames honestos? Há, em relação a este assunto, um silêncio sus-peito, que, sinceramente, faz pensar em conivência por omissão. Muitos lentes daquele tempo (como sucede ainda hoje em relação a alguns) não gostavam de descer da alta dignidade da cátedra a fim de fiscalizar os exames. Para eles, pois, o melhor era não cuidar da melindrosa questão.

De outra parte, a desmedida indulgência tudo perdoava. Em 1873, no Recife, seis provas escritas do quinto ano coincidiam, palavra por palavra, com a lição do compêndio: nem por isso houve reprovações. Também sabemos que, quando as malhas desiguais das nossas redes de vigilância conseguem deter alguma coisa, muito maior foi a quantidade daquilo que escapou. Este comentário faz entender a advertência de Caminhoá, de 1874: "Para chegarmos a julgar com certeza (disse ele) os exames dos alunos. . . basta cumprirmos á risca a lei vigente, que regula o processo dos exames escritos; porque então o estudante que, com todas aquelas dificuldades, der boas contas de si, realmente merece ser aprovado. . . se (e a partir deste "se" tão elucidativo, o velho mes-tre sublinhou o que escreveu) se a *vigilância fôr real da nossa parte. . .*"

Para terminar o capítulo da fraude, mencione-se o fato que, se-gundo ainda Caminhoá, usualmente se dava no exame prático de Anatomia. Sorteado o ponto do aluno, vai este, com os colegas que o quei-ram ajudar, para a sala de disseções; "de modo que, na grande maioria dos casos, são três ou quatro alunos mais habilitados do ano, que pre-param a prova para os examinandos. Essa é a verdade", — conclui o ilustre professor da escola médica do Rio de Janeiro.

10. INDULGÊNCIA EXCESSIVA DOS PROFESSORES

Alunos mal preparados conseguiam, pois, ingressar nas quatro Faculdades do Império, e nestas, embora sem assiduidade, sem esforço, e fazendo ou exames desonestos, ou maus exames, galgavam uma a uma todas as séries do curso, até a ambicionada consecussão do diploma. Alguns estudavam — como Cunha Leitão e Leôncio de Carvalho, de quem falamos: eram a exceção. A turba multa ia abrindo caminho de qualquer jeito, salvo o estudo. Benevides, de São Paulo, estranhou em

1865 que, no total de 339 examinandos tivesse havido tão somente 23 reprovações: 6,7%. Pois foi ano bastante severo, em confronto com o de 1869, em que a taxa desceu para 1,8%. e sobretudo com o de 1875, em que não houve nenhum reprovado. E naquele mesmo ano de 1865, a proporção de reprovações do Recife fora de 6,0%; a do Rio, de 1,6% ; a da Bahia, 0,6%- As reprovações do decênio 1855-1864, nas Academias do país, estão discriminadas por Liberato Barroso. Deram, por cálculo nosso, as seguintes taxas de reprovados, em ordem crescente: Rio, 1,8%; Recife, 3,4%; Bahia, 4,4%; São Paulo, 5,1%. Para período posterior, de dez ou onze anos conforme a Faculdade, e encerrado em 1877, achamos resultados não muito diferentes: Recife, 2,5%; Rio, 3,7%; São Paulo, 3,8% ; Bahia, 7,8%.

"Talento e aplicação"? — perguntará Benevides em 1865. A res-posta de Liberato Barroso é de 1867: "Esses algarismos (diz o ex-Ministro do Império) exprimem o mais solene triunfo do charlatanismo, da ignorância e da vadiagem". E para semelhante "triunfo" muito vinha con-correndo, na opinião de Benevides, a "excessiva benignidade" dos pro-fessores: "no nosso país, somos benévolos e condescendentes por natureza". Tinha raízes antigas o mal. Em São Paulo, segundo o Ministro Lino Coutinho, "a incúria e o desleixo" começaram em 1831. Confirmou-lhe a crítica o próprio diretor, Arouche Rendon, que disse: "... tem havido aprovações não merecidas. Os estudantes bons são os primeiros que acusam aos que deviam ser reprovados. Os moradores da cidade, quando os conhecem e que vêem a alguns passeando de dia e de noite, admiram-se quando se lhes diz que foram aprovados".

Outras forças colaboram, sem dúvida, com a bondade natural dos lentes, em desfavor do ensino, para impedir (como afirmou Teixeira da Rocha, da Bahia, em 1868) que as Faculdades façam silenciar "a voz do coração brasileiro, sempre disposto à benevolência". Pode-se pensar, antes de mais nada, no sentimento de culpa dos professores que, não havendo sido durante o ano bastante estritos no cumprimento do dever, experimentam, como certo personagem de Rostand, "Mille petits dégoûts de soi, dont le total "Ne fait pas un remords, mais une gêne obscure. . ." Os pedidos e as cartas de empenho (o "patronato", como então se dizia) atuam vivamente. Em 1831, estando o Curso Jurídico de São Paulo na primeira infância, seu diretor oficiou ao Ministro sobre "as cartas de patronato, que daí vêm, e que sempre houveram e hão de haver". Algumas (diga-se para louvor dos que resistiram) vieram mas não produziram efeito. Álvares de Azevedo, escrevendo à família, noticia que saiu reprovado "o filho de José Maria Velho da Silva, que é de certo o rapaz que tem trazido melhores e mais numerosas cartas de recomendação. . ." Em 1841, Amaral Gurgel faz questão de apresentar a Avelar

Brotero uma "avis rara", um calouro que não trazia carta de recomendação: — esse calouro chamava-se Francisco Otaviano. . .

Da Bahia, Sodré Pereira indaga, em 1866: "— Quem há por aí que se tenha sentado na cadeira de examinador, e que não fosse presa de um sem número de cartas de empenho?" Certo da resposta, conclui: "O filhotismo, o patronato, e a proteção mais decidida têm invadido em larga escala a esfera da instrução". Um decênio depois, na mesma pro-víncia, Ribeiro de Araújo refere-se com azedume ao "maldito patronato, que desgraçadamente quer imperar na instrução do Brasil". Tavares Belfort, do Recife, em 1873, denuncia a parcialidade dos julgamentos, — "especialmente quando os examinandos são filhos, parentes e aderentes dos lentes", — "classe essa que, força é confessar, é privilegiada nesta Faculdade".

11. O PRECONCEITO DO QUINTO ANO

Em matéria de indulgência, certos grupos de estudantes gozavam de favor especial. Primeiro, os repetentes: reprovados num ano (conta Martins Teixeira em 1876), os alunos, "no ano seguinte ainda mais *esquecidos* do que no precedente, vão arrancar a aprovação com o habitual *direito dos repetentes*, a quem não se deve cortar a carreira". Nas escolas médicas, eram intangíveis os estudantes de clínica, em relação aos respectivos exames, e também os doutorandos, os quais em defesa de tese não podiam sequer ser simplificados.

Entretanto, nenhum tabú existia mais sagrado que o do quinto ano dos Cursos Jurídicos. Vencida a barreira do quarto ano (aliás geralmente frágil), podia o acadêmico de direito dormir sobre os louros e aguardar a aprovação. E aprovação plena! A simplificação equivalia a desaforo. Já em 1836, em Olinda, o respectivo diretor escrevera: "Pas-sava como princípio estável e incontroverso nesta Academia, desde o seu começo, que o quinto ano era um ano de formalidade, e que o mesmo era ser nele matriculado que ter direito inquestionável à carta de bacharel; e, em consequência de tal corruptela, formaram-se moços perfeitamente estúpidos e escandalosamente vadios". Sim, o que se estabelecera como um direito consuetudinário, em favor do bacharelado, era o da aprovação sem estudo. Pedro Autran, lente do quinto ano naquela época, re-solveu levar a sério as suas funções docentes: "foi assíduo e não se poupou a trabalho para instruir e adiantar os seus alunos". Pois o trunfo lhe saiu às avessas. "A mór parte dos estudantes (informa o diretor), afeitos à vadição e à calaçaria, irritaram-se com a novidade, e daí os insultos que foram aparecendo". Um quintanista, só porque chamado à lição e solicitado a dar certa explicação de economia política, respondeu ao lente "que não estava para sofrer os seus desaforos." Em 1860, a

doutrina da imunidade continuava em vigor por lá. "Passou em julgado entre os estudantes e não estudantes (declarou então o lente Aprígio Guimarães) que o quinto ano tem foros e privilégios de intangibilidade". A nota "simplesmente" iria manchar-lhes o diploma, e o supremo desiderato de todos é a "carta limpa".

Igual preconceito governava a Faculdade jurídica do sul: "supõem os estudantes que a aprovação plena é um direito, e que os lentes devem ser meros signatários de seus diplomas". Isto foi dito a respeito do quinto ano. por um professor da turma, Sá e Benevides, o qual, demonstrando praticamente a sua heresia em referência ao dogma, reprovou 16 bacharelados em 1865. Quase houve tempestade na Academia, apesar das precauções do Conselheiro Ramalho, presidente do ato.

Um lente do quinto ano, em Pernambuco, — Vicente Pereira do Rêgo, — meteu-se em 1867 a justificar as aprovações incondicionais de que era cúmplice. Invocou para isso uma presunção e um receio: "Reprovar o estudante que tem passado incólume pelo crisol de quatro atos anteriores, e que por conseguinte tem a seu favor todas as presunções legais de habilitação e capacidade, seria excitar justos e numerosos clamores". Quanto às aprovações simples, pensa o mesmo lente que "só servem para criar odiosidades e dissabores para as respectivas famílias", sem proveito real da sociedade. A argumentação do mestre não resiste à crítica de qualquer calouro, e parece antes a fórmula que ele descobriu para racionalizar a indulgência e o temor. Aproxima-se de modo estranho daquilo que pouco antes, em novembro do mesmo ano, dissera o jornal paulista "O Ypiranga", a propósito do mesmo assunto: as aprovações "simples" no quinto ano "não aproveitam a ninguém, e servem somente para desgostos de família, e tristeza para os moços. . ." Muito mais razão terá Tavares Belfort, também do Recife, falando franco e lógico em 1873: a presunção de capacidade é desmentida pelos fatos; "causa sério pesar e extraordinário vexame, às vezes, quando os atos do quinto ano são presenciados por pessoas estranhas à Faculdade". O que, segundo ele, explica a imunidade, são dois fatos muito claros à luz da psicologia humana: — de um lado, a exploração da ameaça; de outro, a pouca vontade de lutar.

12. INTIMIDAÇÃO E REPRESÁLIAS

Com efeito, a intimidação dos lentes e até mesmo as represálias tomadas contra eles por motivo de reprovação, foram, nos velhos tempos, mais do que simples conjectura.

O corpo acadêmico paulista revelou-se precoce nesta linha de conduta. — se considerarmos como reação de exame a altercação, em termos desabridos, verificada em 1829 entre um estudante e o timorato dr. Bal-

tazar Lisboa, na banca do segundo ano: o aluno foi aprovado plena-mente, inclusive com o voto do mencionado professor, mas este três dias depois se exonerava. Aberta a série, prosseguem pelo tempo afora as ameaças, agressões e injúrias: em 1835, agressão de Miguel Vieira Braga contra o dr. Ferreira Batista; em 1837, desfeita de Vieira Bueno ao dr. Avelar Brotero; em 1842, o padre Valadão, estudante reprovado, ameaça e insulta o diretor Brotero, chamando-o "pé de chumbo", "pa-tife", "ladrão"; em 1848, Batista Caetano agride (ou tenta agredir) a chicote, o mesmo Brotero; em 1860, Carvalho Prates, reprovado em di-reito administrativo, tenta agredir ao dr. Furtado; em 1861, o doutorando Pedro Elias, logo depois da defesa de teses, insulta o diretor, Amaral Gurgel, no próprio gabinete deste, xinga-o de "padre hipócrita", "padre burro", etc. . . .; em 1868, Antônio Bento (o famoso abolicionista) sobe à cadeira para agradecer aos lentes, — agradece de fato a Carrão e a Ramalho, mas declara que, quanto a Furtado, nada tem a agradecer; em 1871, tumulto generalizado por causa do novo processo de exames, os estudantes invadem as salas, quebram móveis, dão vivas a Martins Francisco e Leôncio de Carvalho, — "únicos lentes independentes", — e morras à Congregação, aos "lentes subservientes"; em 1872, Ferreira Torres, quintanista reprovado, desfeiteia na rua o lente Francisco Fur-tado; em 1877, o estudante Manhães de Campos, logo depois do exame, vai à casa de Antônio Carlos com o fim de injuriá-lo, como de fato o injuria; em 1879, Batista Vieira ameaça agredir o dr. Furtado. E não incluímos na enumeração o caso de Veiga Cabral, porque talvez não passe de anedota. Procurou-o um aluno e disse-lhe: "— Se Vossa Exce-lência me reprovar, eu mato-o. Mato-o e suicido-me em seguida". Ao que teria respondido o excêntrico professor: "— Deixe-se disso! Pois eu haveria de reprovar um bom estudante como o senhor? Vá sossegado e conte com o seu plenamente". O exame foi mau (acrescenta o cronista); os outros examinadores queriam reprovar; mas Cabral não deixou. . . Na Academia do norte também começaram cedo as represálias. Eis um incidente de 1836, narrado por Lopes Gama, então diretor: "o estu-dante do quarto ano, Inocência da Silva Pereira, tendo feito o seu ato e levando um R. (*isto é, um voto contra, acarretando simplificação*), subiu à cadeira, e, em vez de agradecer aos lentes e espectadores, como deter-minam os Estatutos, disse, mui clara e distintamente, que nada agradecia, e cobriu de impropérios os lentes. Por mais que o mandasse calar o dr. Jansen, presidente do ato, prosseguiu na diátribe, e saiu, brusca e arrebatadamente da cadeira. Não satisfeito com este insulto, foi à sua casa, mudou de trajés e veio, positivamente, cobrir de epítetos afrontosos ao dito dr. Jansen, na porta da Secretaria". Em 1838, por motivo da simplificação de alguns bacharelados, promovem os moços grande alarido e insultam os lentes, tornando-se necessário chamar a polícia. Em 1851,

a mesma causa — simplificações no quinto ano — produz idênticos efeitos. Em 1864, o bacharelendo Souza Paraíso, depois de receber o grau e o diploma, distribui um folheto em que chama aos lentes "ignorantes, injustos e despóticos". Em 1868, desacato a Drumond, à porca da Faculdade, em consequência de ter esse professor reprovado um aluno do segundo ano. Em 1870, desacato a Autran por um quintanista; em 1871, desacato aos drs. Drumond e João Thomé, por dois estudantes. . .

As crônicas do Rio, embora lacônicas, referem alguns incidentes da mesma natureza: agressão de um examinador de latim em 1841; injúrias verbais ou impressas a vários lentes, em ocasiões diversas. Relatam sobretudo o grande conflito de 1871, — o maior em nossa história acadêmica: desgostosos com a modificação introduzida pelo Ministro João Alfredo no sistema de exames, fecham-se os rapazes no edifício, destroem móveis e aparelhos, ateam fogo, resistem à polícia. Segundo um estudante do tempo (cujo testemunho Licurgo Santos Filho recolheu), um dos professores da casa teria sido conservado no edifício, preso como refém.

No que toca à Bahia, os documentos ao nosso alcance não especificam casos individuais, a não ser o de uma agressão física a professor, em 1858, por motivo de reprovação. Mas a Memória histórica de 1857, da autoria de Antônio José Alves, comenta: "— Não se pode louvar a Faculdade por ter pedido conservar a harmonia indispensável entre o discípulo e o mestre".

A ameaça e as represálias desempenhavam, pois, um papel de relevo para coagir os professores de antigamente à indulgência nas aprovações. Neste sentido, aplicam-se às quatro Faculdades, com as devidas adaptações, tanto os informes como os comentários de Lopes Gama, de Olinda, em 1836: "Era coisa mui ordinária e comezinha, desde a criação desta Academia, ouvirem-se todos os dias, este ou aquele estudante dizer, de público, que daria uma bofetada, uma facada, etc, no lente que ousasse deitar-lhe um R: e o mais é que o medo de tais ameaças tem concorrido, em grande parte, para serem aprovados, plenamente, sujeitos indignos quer pela sua ignorância, quer pelo seu repreensível procedimento".

Muitas vezes as injúrias vinham pela imprensa, e delas nem um mestre da estatura do Conselheiro Ramalho pôde escapar. Arouche Rendon, em ofício de 1828, aludira a esse tipo de reação: "desculpo aos lentes em uma coisa (disse ele) e é o estado de insubordinação em que se acham os estudantes, atacando aos lentes nas folhas periódicas." Transcorridos quarenta e cinco anos, Tavares Belfort, do Recife, na Memória histórica de 1873 reafirma, do lado do norte, a vigência desta e das outras técnicas de coação: "A ameaça, as promessas de vingança e desforços pela imprensa, e até pessoais, são as armas de que se servem para intimidar os lentes". Por isso, Silveira de Souza, em 1866, igual-

mente no Recife, reclama do poder público, em benefício da segurança do magistério acadêmico, garantias e prestígio que o protejam da sanha dos reprovados.

13. CONVIVÊNCIA DO PODER PÚBLICO

Na análise diagnóstica e etiológica que vimos de praticar, falou-se dos diretores, dos professores, dos estudantes e até dos bedéis; mencionou-se o papel desempenhado pelos colégios particulares e pelas bancas oficiais de preparatórios; fez-se referência aos signatários das cartas de empenho; denunciaram-se os médicos que forneciam atestados falsos aos cabuladores de aula e aos fujões das sabatinas. Cada uma de tais categorias cooperou com o seu quinhão no entorpecimento e na sabotagem do trabalho das quatro Faculdades do Senhor D. Pedro II. Mas estará porventura, após essa longa enumeração, esgotada a lista dos réus? De nenhuma forma: a rede de cumplicidade se estendia até muito longe, até muito alto, solidarizando grande número de instituições e uma infinidade de comparsas no delito de proporcionar mau ensino à juventude e de outorgar, indiscriminada e indevidamente, títulos profissionais. Em outros termos, o ambiente social invadia, por osmose, as Faculdades, e as punha em equilíbrio com o mundo exterior.

Não se isentava de culpa o poder público, — executivo e legislativo. — por omissão ou comissão. Deixava de encarar frontalmente os problemas da educação superior, de conceder aos respectivos diretores e mestres os recursos de que careciam, e com os quais pudessem tornar a escola mais acolhedora, o ensino mais interessante e eficaz. Por outro lado, intervinha esse mesmo poder público, de forma prejudicial, na vida dos estabelecimentos. Nascia a interferência, como de regra, de injunções pessoais de toda ordem — partidárias, de amizade ou de parentesco, pois cada Ministro, cada senador ou deputado polarizava um mundo de interesses particulares. Em 1853, na Câmara, como os deputados procurassem inventariar as causas perturbadoras do ensino superior, e das violações dos respectivos Estatutos, Paula Batista adverte: "... uma delas é o patronato do Governo, que com muitos avisos tem relaxado a execução desses mesmos Estatutos. . . e produzido o desânimo de muitos professores: assim vemos avisos mandando matricular estudantes reprovados em preparatórios, e outros avisos relaxando a ordem do ensino." E para que não se pense que se trata de anormalidade momentânea, acrescenta: "o mal que denuncio é antigo e inveterado". No ano seguinte, o mesmo Paula Batista narra um episódio em que aparece certo figurão da política em plena função desorganizadora. O diretor de Olinda quis pôr ordem na escala de chamadas para exames de preparatórios: — organizou "fila", diríamos hoje. Mas apresentou-se um deputado

com o seu protegido: há de ser agora a chamada para ele, e não mais tarde. . . "Era preciso patentear a sua influência e o seu prestígio como deputado".

No campo do ensino superior, aquilo a que visava o patronato particular ou governamental, era, de regra, a formatura fácil e rápida dos moços vadios. Em vão os Estatutos fixavam condições de idade, de preparo cultural, de época para matrícula ou exames, de requisitos de freqüência às aulas: não se passava ano sem que o Congresso autorizasse dezenas de infrações aos Estatutos. Temos diante dos olhos, no momento, várias coleções de atos do poder legislativo do tempo, e discernimos, em cada volume, vinte, trinta ou mais decretos de caráter pessoal, em favor de estudantes. Os Anais das duas Câmaras da época, dão conta das discussões que às vezes se travavam em torno de projetos dessa natureza. Em 1854, um moço quer entrar na Academia dependendo de aprovação em inglês: "— É filho de senador!" comenta Silveira da Mota, que, aliás, combate a medida. Mas o senador é ministerial, o moço que não sabe inglês ganha a partida. . . Um dos argumentos mais utilizados nessas ocasiões, é o de que a exceção não acarreta prejuízo para terceiros: ninguém é prejudicado se o estudante se matricular antes da idade; ninguém, se ele entrar na Academia antes de haver saldado os preparatórios; ninguém, por ele prestar exame final sem ter freqüentado as aulas; ninguém, por sua promoção com dependência. De onde se poderia inferir que, afinal de contas, os Estatutos são a mais perfeita inutilidade. Outro argumento era a eficácia do exame final, saneador de todas as irregularidades: "o que importa é que o estudante, nos exames, mostre que sabe a matéria". Paula Batista, certa vez, contrariado pela maioria, que com esse argumento pleiteava não sei que dispensa estatutária, redarguiu: "Pois bem; irei examinar esse moço e procurarei verificar se ele realmente sabe"! Foi um "Deus-nos-acuda"; de todos os lados choveram apelos à generosidade, à grandeza de coração do mestre pernambucano.

"Uma ferida constante que se está fazendo nos Estatutos", — dirá em 1858 o deputado Ferreira de Aguiar. Em 1867, Torres Homem, da Faculdade de Medicina do Rio, reclama contra a matrícula, determinada pelo Governo, de quarenta e cinco ouvintes. Demais (dirão outros, reite-radamente), como poderá o calouro cuidar bem das disciplinas do ano e ao mesmo tempo dos seus preparatórios? O Ministro e o Parlamento faziam ouvidos de mercador. Em virtude da guerra do Paraguai, outor-garam-se regalias de sentido cultural aos estudantes de medicina que nela tomaram parte. Teixeira da Rocha, da Faculdade do Rio de Janeiro, mostra como em virtude disto, vários moços lograram diplomar-se com apenas três anos de freqüência aos cursos. E comenta: "— Parece-me que o Governo, dispondo do cofre das graças, pode e deve recompensar esses serviços de qualquer outra maneira; e não, concedendo favores em

coisas da inteligência, que só pela inteligência e pelo trabalho se devem conseguir".

Penas disciplinares impostas pelas Congregações a réus de motins acadêmicos, de injúrias ou agressões a professores, — o poder executivo as comuta ou indulta, com audiência até do Conselho de Estado. Diante de agitações de estudantes, a clamar pela facilitação nos exames, o Ministro do Império volta atrás e modifica os seus decretos. Pressão, de certo, dos pais deputados, dos avós senadores e de outros padrinhos prestigiosos junto ao Ministério; de sorte que o que parece fruto da cle-mência não é senão efeito do patronato. Assim, pois, se as escolas superiores do Império andavam mal, se não obtinham interessar e estimular os alunos, tornando-os amigos do estudo, e nem tampouco enquadrá-los no trabalho e na disciplina acadêmica, — grande era em tudo isso a responsabilidade do poder público.

14. OS PAIS, A IMPRENSA. A SOCIEDADE

Muito mais pesada, pertinaz — e deletéria, — era a influência exercida pelos pais. Sabe-se da reação de João Barbosa, quando lhe disseram que o filho, o nosso grande Rui, embora concluídos os preparatórios, não podia ainda matricular-se no curso de direito, por insuficiência de idade. Conheciam-se naquele tempo, e muito bem, os artifícios para contornar a lei. João Barbosa, entretanto, disse ao filho: "— Não importa; aproveitarás o ano melhorando o teu alemão". Poucos pais daquele tempo o imitariam. A praxe de então, a que quase todos se dobravam, resume-se perfeitamente nesta frase de hoje: "dar um jeito". Colecionavam-se cartas de empenho, ia-se ao lente, ao diretor, ao Ministro. Se necessário, chegaria-se à Assembléia e ao Imperador. "Perder" o ano, isso é que nunca! O autorizado relatório de Justiniano José da Rocha, de 1850, a respeito das escolas da Côrte, entristece: não podiam ser piores essas escolas. Quanto aos fatores determinantes dos defeitos, disse o mesmo Justiniano: "— Tudo concorre para o estado em que nos achamos, os pais que dele tanto se queixam ainda mais que os colégios. . ." E o ilustre relator tergiversava um momento em face desta encruzilhada: ou os pais pensam que o estudo é muito fácil, ou não existe neles "a convicção de que é útil o saber". Logo, porém, se decide: "os pais querem que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos cursos. . . Saber, para quê? Basta que sejam aprovados". Trinta anos depois, essa mentalidade dos pais de 1850 não se modificara, tanto que Rui Barbosa se inspirou nela para escrever este tópico do seu "Parecer": "A preocupação do estudante, como a dos pais, dos amigos, dos parentes e aderentes é. não trabalhar, e saber, mas passar, correr, ser aprovado, matricular-se, fazer ato. receber um grau. Ter os melhores protetores, e

vencer os concorrentes nesse "steeple-chase", a poder de empenhos: eis a idéia da quase totalidade, dos que no Brasil, se preparam para as profissões liberais".

Enfim, nem a imprensa pode escapar do seu quinhão de censura, já porque franqueia, sem maior exame, as colunas às verrinas dos descon-tentes, já porque, em seu próprio nome, ataca os lentes ou as congrega-ções, cada vez que estas ou aqueles esboçam um gesto útil no sentido da seriedade do ensino. Rendon, em 1831, incluía entre as causas de ex-cessos de indulgência, o fato de os estudantes agredirem os lentes "nas folhas periódicas", e acrescentava: "— Nem todos têm o caráter de sofrer isto e cumprir religiosamente o seu dever". Já aludimos à censura do jornal paulista "O Ypiranga", em 1867, aos lentes que simplificavam os bacharelados. No norte ou no sul, o professor que se armasse de coragem e apertasse o crivo das reprovações, era imediatamente alvejado pela seta dos jornais, na linguagem crua de uma época que não tinha o devido respeito nem pelo próprio Imperador. A timidez, o receio de ver o nome desairosamente adjetivado nas folhas, uniam-se, pois, aos demais fatores — à indulgência natural, à pressão das cartas de empenho, ao temor das represálias — culminando tudo nas bicas escandalosas de cada fim de ano. Por isso, o professor Autran, do Recife, sublinhando mais uma vez, em 1870, a raridade de reprovações na sua Faculdade, concede perdão aos lentes, alegando a ausência de garantias "contra uma imprensa infrene, que não os poupa quando cumprem o seu dever".

"O mal está em nossos costumes", disse Zacarias em 1851 ; "e por isso afeta toda a nação e a desconceitua". Professores e estudantes, diretores e empregados, o poder público e as famílias dos alunos, a imprensa e a opinião pública, — todos se mancomunavam para impedir que o ensino brasileiro fosse melhor do que era. Isoladamente, colhido em mo-mento de desinteresse, um ou outro indivíduo talvez quisesse aplicar corretivos adequados. Diversos procuraram fazê-lo efetivamente. Mas a boa vontade desses poucos se anulava, diluindo-se no oceano de indife-rença e má vontade da imensa maioria. Ainda imaturo para ter fé na educação, e vendo nas suas Academias apenas a máquina oficial desti-nada a conferir grau de doutor, e privilégios profissionais, o Brasil in-teiro se acumpliciava na inércia em que jaziam aqueles estabelecimentos, e cooperava para manter eternamente enredado numa teia de erros, abusos e preconceitos, o seu conjunto de escolas superiores, já de si limitado pelos vínculos com a tradição e pelas precárias condições eco-nômicas do país.

15. O ATIVO DO BALANÇO

Inscrevemos até aqui o passivo das quatro Faculdades. A situação do sistema, naquele meio século inicial, avizinhar-se-ia do regime de

falência, sobretudo se o cotejássemos com os análogos institutos europeus, onde, além da função de transmitir a ciência feita, já havia a preocupação, — característica dos estabelecimentos de ensino superior, — de alargar os domínios do conhecimento humano. Em referência aos cursos de direito, ter-se-ia a tentação de estender também ao do sul, aquilo que em 1841 Maciel Monteiro disse do de Olinda: "o proveito obtido pela Academia não corresponde aos sacrifícios feitos pela Nação em benefício da sua manutenção". No que respeita às Faculdades médicas, chegaríamos igualmente a pensar em abrangê-las ambas na despeitada apreciação do Conselheiro Jobim, em 1876, quando, em discurso no Senado a propósito da do Rio, exclamou: "A nossa escola de medicina. . . não presta para nada".

Forçoso é, todavia, antes do encerramento do balanço, examinar também as contas do ativo, — contas que os críticos do passado não puderam ver, ou não lograram evidenciar com o merecido relevo. A enume-ração será breve.

Em matéria de formação para as profissões liberais, as quatro Fa-culdades, se por si mesmas não produziram desde logo o "bom", conse-guiram seguramente fornecer o "sofável". Deram aos jovens que, por índole, mais se afeiçoaram às duas carreiras, o impulso inicial e as pri-meiras diretrizes, permitindo assim que posteriormente, revigorados pela sua própria energia interior, pelos ensaios e erros da vida prática e pelo auto-didatismo, chegassem alguns a níveis de elevadíssima competência profissional. Outrora, como sucede ainda hoje, em nenhum país saíam os moços da Escola de direito prontos para advogar; nem da Academia de medicina em condições ideais para o exercício da clínica. A escola dá uma parte; a parte complementar provém do treino imposto pela realidade, e da cultura adquirida à custa do esforço individual. Tem-se base para crer que entre nós, no passado, a contribuição da escola neste particular estava sendo demasiado modesta, obrigando os respectivos egressos, nos primeiros passos da carreira, a um esforço pessoal exte-nuante. Mesmo assim, o trabalho não foi nulo. Fizeram os juristas o seu ofício, não raro com brilho singular, vivendo as lides do fôro na Côrte, nas capitais de províncias e até nas mais afastadas comarcas ou termos judiciários do Império; prelecionando nas Faculdades, ou ainda elabo-rando a nossa legislação e a nossa literatura jurídica. Também os mé-dicos percorreram seus caminhos peculiares, insinuaram-se por todas as veredas da atividade profissional, curando, prevenindo, investigando pro-blemas nacionais, ensinando. Se outros tivessem sido os recursos mate-riais das escolas, se mais dedicados os mestres, se melhores os seus métodos de ensino, o mesmo esforço posterior dos diplomados teria le-vado estes últimos, sem dúvida, a níveis de muito maior altitude. Mas o fato é que das Faculdades jurídicas e médicas do Brasil imperial, proveio

o elemento humano com que o país organizou os primeiros quadros des-ses dois exércitos indispensáveis a qualquer nação civilizada: — o que defende a saúde e o que assegura a distribuição da justiça.

Concorreram as Academias, também, numa época em que começa-vam a esboçar-se os rumos da nossa evolução social, para derribar os velhos preconceitos de desigualdade por motivo de família, por diferença racial ou de fortuna. Através delas, muitos moços pobres, ou descendentes de escravos, ou filhos sem pais, — desde que dotados de inteli-gência e de energia, e dispostos a redobrado trabalho, — puderam ele-var-se em altitude social e assumir, até, postos de liderança na vida polí-tica e cultural do país. Funcionaram, pois, aquelas casas de ensino, para empregarmos a conhecida expressão de Arsène Dumont, como "pavio de lamparina", ao longo do qual, por fenômeno de capilaridade, os espí-ritos robustos vencem as barreiras opostas a sua ascensão na sociedade. Há de haver, entre os diplomados pelas velhas Academias, exemplos numerosos desta democrática escalada. Em São Paulo, dois casos expres-sivos estão registrados nas crônicas. Um é o do Conselheiro João Cris-piniano Soares. Filho natural, vivendo na maior pobreza, aprendera a ler à luz de um candieiro e, quando moço, fôra porteiro de repartição pública. Ingressou na Faculdade paulista, fez curso brilhante e, mais tarde, depois de recebido o diploma e alcançado o grau de doutor, veio a ser, na mesma Faculdade, grande professor de direito romano, assim como, na vida política, deputado provincial, deputado geral e várias ve-zes Presidente de província. Em relação a Rubino de Oliveira, o obstáculo da pobreza vem agravado pelo da côr, numa época em que vigora em sua plenitude o regime da escravidão. Rubino era seleiro e jóquei em Soro-caba, quando sentiu dentro em si a ânsia de estudar. Sem recursos pró-prios, nem havendo quem o auxilie, mantém-se no curso jurídico com os proventos que percebe lecionando matemática. Faz diversos concursos para a Faculdade de São Paulo, na qual consegue, por fim, o lugar de lente, onde leciona (segundo os cronistas) "com agrado dos estudantes e da Congregação". Assim, pois, puderam as quatro instituições de ensino superior da Monarquia, exercer bravamente a função, que os sociólogos atribuem ao sistema escolar, de órgãos de redistribuição social.

16. O CONVÍVIO ENTRE OS ESTUDANTES

E não é só. Como escolas superiores, estiveram as quatro, por muito tempo, sem outra companhia no território nacional. Eram as únicas; de sorte que a elas tinham de dirigir-se obrigatoriamente os moços que, por vontade própria ou por desejo da família, decidiam elevar-se nos estudos, acima dos preparatórios, e não dispunham de haveres que lhes permitissem a França ou a Alemanha. Para muitos desses jovens a pro-

fissão não importava, nem estava nos seus propósitos senão de modo muito vago: ambicionavam a carta, o grau, o lustre social, ou simplesmente ensejo para viver a mocidade numa das quatro mais florescentes capitais do país.

O fato é que iam para o Rio de Janeiro, a Bahia, ou, preferente-mente, para São Paulo e Pernambuco, cujas escolas jurídicas e sociais exigiam de seus alunos trabalhos menos especializados, abrindo-lhes ao mesmo tempo, à indiferença vocacional, maior variedade de perspectivas. O regime de frequência obrigatória fornecia no mínimo o pretexto para que deixassem o lar paterno e viessem residir na sede do curso. Pouco importa que muitos, fugindo sistematicamente das aulas, iludissem a lei, o lente e o bedel: restava-lhes sempre, como força educativa de valor incomparável, o convívio dos moços entre si. "Os moços (disse Zacarias em 1851), só pelo fato de morarem juntos, e de estarem sempre em contacto, comunicam-se reciprocamente pela conversação e questões em que costumam entrar, idéias que beberam de seus mestres e dos bons li-vros..." e, assim, "reciprocamente se instruem". Instruem-se, não há dúvida, mas também se desbastam uns aos outros, atenuam as suas pró-prias arestas, afinam-se num diapasão comum. Nesse encontro de todos os dias, conhecem-se criaturas de múltiplas procedências, de aspirações e temperamentos diversos, e que pensam diferentemente: criaturas que a princípio é necessário observar, compreender, aceitar, naquele convívio mais ou menos compulsório, e que depois se convertem em alianças so-ciais e amizades fraternas para o resto da vida. Escola de compreensão, de tolerância, de socialização. No parecer dos mestres ingleses, não é tanto através das aulas magistrais que Oxford e Cambridge têm exercido a sua grande e benéfica influência sobre a formação da mentalidade da Inglaterra; e sim pelo convívio escolar residencial daquelas Universidades. Newman, um dos líderes mais eminentes da educação superior desse país. imagina a hipótese de ter de escolher entre dois sistemas escolares: um, a escola em que a educação se dê unicamente pelo contacto diário entre os estudantes, excluídas as aulas e os exames; outro, a escola que não promova o contacto quotidiano dos moços, e só dê aulas e exa-mes. "Prefiro, diz ele, prefiro indiscutivelmente o primeiro".

Mesmo que se recuse o paradoxo a que conduz o hipotético dilema, há de se convir em que, nas quatro antigas Faculdades brasileiras, o atrito de todos os dias entre os estudantes valeu muito mais, em conjunto, do que as lições dos seus mestres. Fora das aulas, que é que fazem, no tempo do Império, os moços inteligentes das Academias ? Uns se reúnem nesta ou naquela república, para discutir, dizer versos ou mostrar ensaios filosóficos; outros fazem política no pátio da escola, vão a escritórios em que possam redigir artigos para jornal; à noite, recitam nos salões, representam no teatro, examinam em lojas maçônicas os problemas na-

cionais. Cada palestra a que assistem, abre-lhes novos horizontes; a vontade de aparecer leva-os a investigar as suas possibilidades pessoais; as críticas os corrigem, os aplausos os incitam a produzir mais e melhor.

Neste sentido as Faculdades desempenharam de certo modo, em relação à juventude da época, ainda que sem sistema nem piano preconcebido, o papel que, em nível inferior, a reforma Langevin, do ensino francês, quer atribuir às classes chamadas "de orientação", — em que cada adolescente, posto em face dos múltiplos tipos de atividades que a vida prática oferece, procura descobrir, por tentativas, aquela que lhe é mais grata e mais condiz com as suas aptidões. "Nas repúblicas (nova Homero Pires) Álvares de Azevedo, entre companheiros mais próximos pela semelhança dos temperamentos, conversava longamente sobre literatura, à luz trêmula das velas, nas frias noites do inverno paulistano". No Recife (conta Afrânio Peixoto), "a vida agitada e solta da Academia, onde os moços de talento porfiavam por aparecer, e a índole generosa de Castro Alves,... fizeram dele um tribuno e um poeta". Vindo a São Paulo, Rui Barbosa ali encontra, em 1868, atividades que despertam latências do seu espírito, e vibrações sonoras que tocam o seu diapasão interior, feito para ressoar na atuação social e nos embates políticos. Por isso, lembrando-se de certo do "Radical Paulistano", em que escrevera, da "Loja América", em que terçara armas com Antônio Carlos, do salão Joaquim Elias, em que pregara ao povo o abolicionismo, dirá, mais tarde: "O tirocínio escolar, nesta cidade, sempre se animou ardentemente do espírito de luta, de civilismo, de reação liberal. . ." Em suma, menos nas salas de aulas do que através das atividades provocadas pelo convívio acadêmico, ia cada estudante atritando as facetas do seu espírito, a fim de ver de qual delas brotaria a centelha que lhe realçasse a personalidade e que, porventura, o imortalizasse.

Distanciando-se do tradicionalismo do lar e da presença inibidora do pai, mergulhava o moço, de súbito, numa atmosfera nova, irreverente, iconoclasta, mas em todo caso ricamente oxigenada por estímulos culturais. Ao fim de poucos meses estava outro, — era livre pensador, era positivista, discursava pelo liberalismo, pelo abolicionismo, quando não pelos ideais republicanos. Talvez nem sempre entendesse bem as doutrinas que professava; contudo, as tendências permaneciam em seu espírito, e se posteriormente voltasse atrás, nunca mais o seria para a situação doméstica original. Organizava-se, assim, em cada Academia, a equipe vanguardista da Nação; o corpo de pioneiros que dentro em pouco, nas Câmaras e nos Ministérios, (com desprezo cada vez maior pelo figurino lusitano, em favor dos de origem francesa, inglesa ou estadunidense), iriam impulsionar a progressão da política brasileira e do seu regime social. Se o Brasil não se estagnou no marasmo caudilhista de alguns países sul-americanos, se a sua ordem jurídica se manteve estável através

do Império, e se este se tornou cada vez mais liberal e democrático, — isto se deve, em boa parte, ao convívio dos estudantes nas suas repúblicas, nas salas e saguões de suas Faculdades, e, sobretudo, no pátio tradicional circunscrito pelas Arcadas do Curso Jurídico paulista.

Desse convívio de estudantes em cada Faculdade, e até do inter-câmbio que sempre houve entre Rio e Bahia, como entre Pernambuco e São Paulo, resultou ainda constituir-se, nas várias gerações de moços, um patrimônio comum de idéias, sentimentos e atitudes, que muito coope-rou para a vinculação afetiva e intelectual entre os homens que compunham as classes dirigentes de então. Geravam-se simpatias e amizades graças aos contactos da vida acadêmica; criavam-se elos cordiais pelo simples fato de se poder recordar a mocidade vivida numa mesma escola; e isso muitas vezes bastava para facilitar entendimentos que de outra forma seriam mais difíceis. Esse convívio — disse em 1894 o deputado Anísio de Abreu, — permitiu que se conhecessem, para depois se respeitarem mutuamente, e se fazerem mutuamente justiça, os Zacarias, os Nabuco, os Cotegipe, os Saraiva e tantos outros. Influíram pois, as repúblicas e os pátios das velhas Academias, no sentido de se criar, manter-se e fortalecer-se a unidade espiritual brasileira.

Esta é, em nossa opinião, a conta do ativo, no balanço a que estamos procedendo. Leôncio de Carvalho, com a sua crítica indiscriminada de 1871, sugeriu-nos o exame da ação propriamente escolar das Faculdades do seu tempo. Tendo-o realizado, apuramos que muito pouco ficou do trabalho sistemático, regulamentar, produzido pelos lentes nas salas de aulas. Mas o inesperado dessa conclusão, — que reputamos otimista, porque indica, pelo menos, que sob esse aspecto não retrogradamos, — forçou-nos, em seguida, a sopesar a atuação social daquelas escolas, exercida à revelia dos mestres e até mesmo contra os seus desejos. O que pudemos então coligir, como influência democratizadora, reveladora e orientadora de vocações, preparadora das vanguardas políticas e doutrinárias do país, e vitalizadora da unidade nacional, tudo isso extraordinariamente favorecido pela residência forçada dos estudantes na sede das respectivas escolas — é, ao que nos parece, mais do que suficiente para podermos afirmar que as velhas Academias do Império prestaram grandes serviços ao Brasil.

BIBLIOGRAFIA

Para a elaboração do presente trabalho foram consultados principalmente os seguintes livros:

1. *Anais da Câmara dos Deputados e do Senado*, anos indicados.
2. *Relatórios do Ministro do Império e respectivos anexos*, anos indicados.
3. *Memórias históricas das Faculdades de São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Bahia*, anos indicados.

4. JOSÉ LIBERATO BARROSO — *A Instrução Pública no Brasil*, Garnier, Rio, 1867. 5. C. A. MONCORVO DE FIGUEIREDO — *Do Exercício e Ensino Médico no Brasil*, Rio, 1874. 6. Ruy BARBOSA — *Parecer sobre o Ensino Superior*, 1882.
7. ALMEIDA NOGUEIRA — *A Academia de São Paulo*, 9 vols., São Paulo, 1907 a 1912.
8. SPENCER VAMPRÉ — *Memórias para a História da Academia de São Paulo*, 2 vols., Livraria Acadêmica. São Paulo, 1924.
9. CLOVIS BEVILAQUA — *História da Faculdade de Direito do Recife*, 2 vols.. Livraria Francisco Alvares, 1927.
10. Fernando MAGALHÃES — *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. Tip. Barthel, Rio. 1932.
11. PRIMITIVO MOACYR — *A Instrução e o Império*, 3 vols., 1936, 1937 e 1938.
12. LYCURGO SANTOS FILHO — *História da Medicina no Brasil*, 3.º vol., Edit. Brasiliense Ltd., São Paulo, 1947.

A EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE (*)

I. L. KANDEL

Da Universidade de Manchester

A Inglaterra apresenta-nos outro exemplo recente da inquietação que se nota acerca da educação secundária e da tendência para reorganizá-la com o objetivo de oferecer a cada aluno a educação que mais lhe convém e de possibilitar a igualdade de oportunidades educacionais. O movimento pela educação secundária para todos, começou durante a primeira guerra. Com o desenvolvimento da idéia, reconheceu-se que o conceito de educação secundária devia ser submetido à rigoroso exame. Certas investigações revelaram que somente 65 % dos alunos das escolas secundárias tradicionais conseguiam aprovação no exame realizado de-apos dos primeiros quatro anos do curso, que muitos abandonavam a escola ao chegar a esta etapa e que dos restantes apenas 15%, aproximadamente, continuavam seus estudos depois de terminar a educação secundária. De acordo com as informações do Comitê Consultivo do Conselho de Educação sobre a *Educação do Adolescente* foram reorganizados os graus superiores da escola elementar, seguindo-se em linhas gerais a organização da *junior high school* dos Estados Unidos, e foi aumentado o número das escolas semelhantes às escolas elementares da França. Mais tarde, em 1938, uma segunda informação sobre a *Educação Secundária* recomendava, não somente a reforma das escolas secundárias, como também o estabelecimento de escolas técnicas e a adaptação das escolas secundárias rurais ao ambiente rural respectivo.

A declaração dos princípios defendidos nesta recomendação é muito oportuna. "Antes que tudo", diz a referida comunicação, "a escola deve oferecer aos adolescentes e crianças o tipo de vida que corresponde às suas necessidades peculiares e estimula seus valores especiais. . . De acordo com nosso conceito uma escola atinge a sua finalidade na proporção em que impulsiona o desenvolvimento da individualidade do adolescente, ajudando a cada jovem a alcançar o mais alto grau de desenvolvimento individual de que é capaz; e tudo o que dissemos com relação ao programa de estudos deve ser interpretado à luz deste princípio". Ao recomendar a criação de diversos tipos de escola de nível secundário, a declaração insiste na equivalência de todos eles. Esse nivelamento faci-

(*) Transcrito do Vol. XIX, ano de 1950, de "Nueva Era". Equador.

litará a transferência dos alunos de uma escola para outra de acordo com suas capacidades.

A educação do adolescente nos Estados Unidos é muito simples, embora seja pouco compreendida pelo estrangeiro acostumado a diversas classes ou tipos de escolas. Apesar de, nos Estados Unidos, se ter desejado resolver muitos dos problemas aqui abordados mediante uma *high school* para todos os alunos e com uma grande variedade de estudos e cursos, chegou-se à conclusão de que o problema básico de adaptar a educação às capacidades e aptidões individuais não é menos difícil que o padrão escolar cosmopolita pertencente aos sistemas onde há diversos tipos de escolas. E não tem sido por acaso, mas devido às exigências da situação real, que surgiu o movimento da orientação tanto educacional como vocacional. O que se deduz do aumento extraordinário do número de alunos nas *high schools* é que cumpre conhecer cada aluno para que se possa oferecer-lhe uma educação adequada, e que o tipo de educação concebido em princípio para um grupo selecionado não se adapta às necessidades de um grupo muito mais numeroso.

Ainda que não me proponha a exaltar aqui a prática norte-americana nem a organização programática, julgo que a teoria é, em geral, válida. À luz desta teoria trata-se não só de adaptar a educação às diferenças individuais, mas também de preparar o jovem, mediante esta educação para fazer parte da comunidade em que vive. A educação do adolescente começa com as atividades que ele talvez venha a exercer, embora revele aptidão de ordem mais elevada. A esta atividade segue-se o cultivo das capacidades, aptidões e interesses especializados de cada aluno, capacitando-o assim para o desempenho da profissão ou ocupação para a qual tenha maior inclinação. Disto deduz-se a grande importância que se dá ao maior número possível de informações sobre o aluno e ao programa de orientação. Numa palavra, a educação do adolescente deve ser adaptada não só às necessidades da sociedade e do indivíduo, como também aos interesses pessoais de cada um.

A tendência francesa e o movimento inglês estão de acordo com estes princípios. Na França, a orientação devia servir de base à adaptação da educação às capacidades, levando-se assim em conta os interesses do indivíduo e a estabilidade social, segundo a exigência da justiça social. Na Inglaterra, as últimas reformas propostas recomendam que a educação do adolescente deve oferecer o tipo de vida que corresponda às necessidades especiais dos jovens e ajudá-los a alcançar o mais alto grau de desenvolvimento individual de que são capazes.

CARÊNCIA LÚDICA E ESCOLARIDADE (*)

ACRÍSIO CRUZ

Do Departamento de Educação de Sergipe

No trabalho, intitulado "Personalidade Infantil e Escola", que tive a honra de submeter à consideração do 2.º Congresso de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental, do Nordeste Brasileiro, sugeri a adoção de uma ficha, — cujas linhas gerais foram expostas, — com o fim de ser utilizada em investigações que facilitassem aos educadores, em geral, uma colaboração proveitosa na grande tarefa de determinar os fatores influentes nas fachadas de personalidade e comportamento da criança, no meio social, escolar e familiar. (1) O aprêço que deram ao meu trabalho me animou a prosseguir, por todos os meios a meu alcance, os estudos dos casos de escolaridade difícil, ou seja de desajustamento escolar. Convencido em face de provas suficientes e de vários esclarecimentos autorizados, da inutilidade do teste simples, isto é, do teste sem uma investigação mais aprofundada e mais ampla, situando a criança no seu ambiente, fui conduzido, através de várias, pesquisas, às conclusões da tese que ora vos apresento.

O jogo, à luz das teorias diversas, já discutidas por psicólogos e educadores, é uma atividade indispensável ao desenvolvimento físico mental, moral e social da criança. Torna-se desnecessário fazer aqui um comentário sobre cada uma das teorias que o justificam no campo da Fisiologia, da Biologia e da Psicologia, de vez que se trata de um Congresso de personalidades definidas no mundo científico. O que há, porém, de mais importante sobre os efeitos do jogo, especialmente sobre o jogo como causa de neuroses diversas, que determinam o que se entende por escolaridade difícil, é o trabalho do notável cientista Schneersohn.

Agora que a Higiene Mental não é mais uma recém-vinda que não encontrou lugar (2) na Medicina preventiva, mas um movimento importantíssimo, um vasto e profundo capítulo científico, cujos resultados têm causado surpresa e admiração em todo o mundo civilizado, é oportuno trazer à consideração dos doutos congressistas este trabalho que não visa a outro objetivo senão o de tentar abrir mais um atalho no longo e tortuoso caminho que conduz ao diagnóstico psicopedagógico, nos casos

(*) Tese apresentada ao 3.º Congresso na Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Brasil.

de desajustamento escolar ou de escolaridade difícil. Eis aqui uma ligeira recapitulação dos pontos de vista de Schneersohn, no expor a sua grande teoria.

Para Schneersohn a neurose infantil surge como consequência de um déficit nos jogos e pode ser curada evitando-se o referido déficit. (3)

A determinação da idade de jogo adquire para ele tanta importância, como a determinação da idade mental. E chegou à seguinte conclusão:

- 1.) um critério errôneo quanto à idade do jogo pode provocar um déficit dessa atividade, que acarreta graves consequências ao menino e ao meio escolar;
- 2.) a idade do jogo deve ser valorizada tomando-se por base a idade do núcleo;
- 3.º) devem ser levados em conta os casos em que os meninos, por diversos motivos, elegem um núcleo determinado (menino fisicamente débil, que joga com menores por temer os mais fortes) ;
- 4.º) devem distinguir-se, pois, uma idade cronológica, uma idade mental, uma idade do jogo e uma idade educativa.

A vida do menino está eternamente dominada pelo jogo, constituindo, assim, o fundamento do núcleo infantil.

O menino, no jogo, desempenha seu papel como se tratasse de uma realidade.

(4)

Toda criança deve jogar. A tragédia do menino solitário consiste pois, em que, estando separado do seu núcleo se encontra só e indefeso, exposto, conseqüentemente, à vontade de adultos que reprimem seus impulsos infantis.

"Não sendo o menino uma miniatura do adulto, mas um ser diferente, com leis próprias, do mesmo modo o núcleo infantil não pode ser considerado como uma miniatura do núcleo de adultos, senão como uma entidade singular de tipo especificamente infantil e regida por características bio-psicológicas da idade de cada um dos seus componentes".

Um jogo para crianças deve ser observado sob vários aspectos, porque, através do jogo, o mestre adquire elementos que o orientam quanto ao tratamento psico-pedagógico em relação aos diferentes casos. Um recreio bem orientado, bem dirigido, constitui um meio para a profilaxia das neuroses infantis.

O interesse desenvolvido no sentido de conhecer as causas que perturbam o desenvolvimento harmônico das atividades psíquicas tem abrangido problemas e investigações diversas, do ponto de vista familiar,

escolar e social. O estudo das causas ambientais, das influências hereditárias, dos caracteres biotipológicos tem definido a individualidade (5), no sentido de auxiliar o especialista, o mestre, a família e a sociedade no explicar as manifestações neuróticas da infância, através de uma atividade psico-higiênica bem orientada e consciente.

Vitorioso como está o grande movimento que encara a questão do comportamento da criança, segundo as causas ambientais, todos quantos o aceitaram e o compreenderam na infinidade de seus pormenores e na delicadeza de suas investigações, devem trabalhar, ininterruptamente, para observar o que for possível, a fim de contribuir, valiosamente, para a solução dos grandes problemas que a Higiene Mental está enfrentando.

À primeira vista tem-se a impressão de que a teoria das *causas ambientais*, como fator de desajustamento escolar, se opõe à concepção de *carência lúdica*. Não há, absolutamente, colisão entre ambos os pontos de vista científicos.

A teoria de Schneersohn constitui um conjunto de princípios paralelos ao conceito de "causas ambientais". Não deverá haver entre as duas interpretações nenhum choque, pois as mesmas não se recusam entre si.

Tampouco uma será inferior à outra.

A diferença consiste apenas no seguinte: quem segue as "causas ambientais" para explicar o desajustamento escolar, tem em mira a criança no ambiente de adultos, isto é, a criança em face das atitudes do professor, da família e da sociedade, ou ainda, em face dos "complexos familiares de Freud", das "constelações familiares de Adler" e do "romance neurótico de Rank". Quem procura examinar as influências do desajuste escolar, no conceito de Schneersohn, vai estudar a criança dentro do grupo infantil, a criança no ambiente da criança, onde tudo se desenvolve, naturalmente, instintivamente.

Cuidar da criança no seu núcleo infantil é um trabalho direto e específico, porque vem a ser o tratamento psico-pedagógico da criança pela modificação da própria criança.

E remover as chamadas "causas ambientais" constitui uma atividade indireta no tratamento psico-pedagógico porque os fatores de escolaridade difícil são eliminados pela modificação do comportamento dos adultos no exercício de misteres educativos. Ambos os processos são, pois, indispensáveis na profilaxia das neuroses infantis, oriundas na fase escolar. São poderosos elementos que explicam as correlações íntimas entre as causas ambientais e a atividade escolar difícil, ou entre esta e as atividades lúdicas.

Fazendo-se uma conciliação entre os dois princípios, chega-se a evidenciar até uma interdependência de relações entre os mesmos, porque o adulto que não tiver boa orientação educativa não sabe, por exemplo, compreender a carência lúdica e, conseqüentemente, a criança será vítima

de uma circunstância originada pela incompreensão das pessoas das quais depende.

Já não é mais possível pôr em segundo plano o que se vai concretizando nos esforços da psico-exploração quanto ao jogo. Basta ressaltar que a importância que lhe emprestam os cientistas é de tal ordem que se cogita (6) de dar ao castigo, na escola, um caráter lúdico com o fim de afastar-lhe o aspecto deprimente e desanimador.

Utilizando-me da inteligência e dedicação de minhas alunas do "Curso de Aperfeiçoamento para Professores Primários", realizei, durante vários dias, um trabalho de investigação entre alunos dos grupos escolares da capital.

Fichamos quinhentos (500) alunos de ambos os sexos. Antes, porém, todas as mestras matriculadas no referido Curso e incumbidas da pesquisa, tiveram aulas suficientes em relação ao desajustamento escolar e suas causas, tendo em vista, com a devida importância, o que Schneer-sohn esclarece na sua grande teoria.

Tivemos uma orientação que, se não foi ainda recomendada pelo mestre e seus discípulos, também não foi ainda contra-indicada. Não nos interessamos por todos os alunos de cada grupo escolar em que trabalhamos. Após entendimento com o respectivo professorado, ficou assentado uma atitude de indiferença do mesmo em face da nossa presença e que tudo deveria correr normalmente. Apenas pedimos duplicar o tempo do recreio.

Tomadas estas providências preliminares, iniciamos as nossas atividades que consistiam em observar somente os alunos que não iam ao recreio, que não tomavam parte nos jogos, que não se incorporavam aos diversos grupos que pulavam, corriam, jogavam bola, faziam roda, cantavam, brincavam de esconder, etc. Todas estas crianças foram relacionadas para o necessário fichamento. Ao número das que foram por nós observadas nas áreas livres, nas janelas, nos corredores, nos alpendres e em baixo das árvores, juntamos sempre outras crianças que, sistematicamente, ficavam na classe, durante o recreio. Os nomes dessas foram dados, porém, pelas respectivas professoras.

Após várias observações, iniciamos o fichamento das crianças assim selecionadas, depois de haver excluído de entre as mesmas as que estão na classe das "escorraçadas". (7)

Predominava em nossa pesquisa conhecer os motivos pelos quais a criança não brincava na escola; em segundo lugar, saber se brincava em casa ou na rua, depois, quais os brinquedos prediletos, se gostava de

brincar com companheiros menores, maiores ou do mesmo tamanho, se possuía brinquedos, etc.

Preenchida esta parte da ficha, os outros dados, como por exemplo, se era aplicada, bem comportada, observadora passiva, tímida, débil fisicamente, etc, ficavam a cargo das professoras das classes a que as mesmas pertenciam.

O resultado dessa pesquisa foi, sobretudo, animador. As respostas dadas pelas crianças foram variadíssimas quanto às causas. Avultou, entretanto, o pavor aos maiores, na ocasião do recreio, porque "davam pancadas" e eram agressivos.

Estávamos no caso em que a idade do jogo não fora valorizada, segundo a idade do grupo infantil.

A questão do apêdo humilhante, também sobressaiu como causa de afastamento da criança em relação ao recreio. Entre as respostas dadas pelas crianças à pergunta, que fizemos, porque não vai ao recreio, figuram muitas como as seguintes, nas próprias expressões de cada uma:

"Porque me batem".

"Porque me dão empurrão".

"Porque pegam com "negócio" comigo".

"Porque não gosto de empurrão. Recebo minha merenda e volto para a classe".

"Porque tenho medo dos grandes".

"Porque me botam "apelide".

"Porque tenho vergonha dos outros".

"Porque uns meninos disseram que eu só jogava quando pedisse a eles".

"Porque não gosto mesmo".

"Porque não gosto dos meninos daqui".

"Porque não quero cair".

"Porque essas meninas são cheias de "negócio".

"Porque não formam o brinquedo que eu gosto".

"Porque mamãe não quer que eu rasgue a roupa".

"Porque fico estudando para não ficar preso".'

Em cada grupo de cento e cinquenta (150) crianças vítimas de ca-rência lúdica e fichadas segundo o critério que expusemos, encontramos, em média, sessenta e seis (66) crianças com escolaridade deficiente e escolaridade difícil.

Para melhor esclarecimento fiz esta divisão de acordo com o seguinte modo de entender:

Classifiquei Como escolaridade difícil ou desajustamento escolar completo os casos em que a criança não é aplicada, nem bem comportada.

Classifiquei como escolaridade deficiente ou desajustamento escolar incompleto, os casos em que a criança tem aplicação mas não é bem comportada e vice-versa.

Entre as sessenta e seis crianças acima referidas, vinte e duas (22) sofrem de déficit lúdico, em consequência de apodos. Em nossas fichas chegamos a coletar uma grande variedade de apodos que as crianças consideram humilhantes, como sejam: *Titela, Marocas, Cabeçudo, Cas-cavel, China, Crista, Velha da Costura, Caçulinha, Roupeta, Pavão, Boca Larga, Graveto, Testa Lambida, Olho de Bomba, Fuinha, Clara de Ovo, Alfinete, Geoba, Cocada* e outros.

Todos estes motivos constituem causa de ruptura do laço que une a criança ao seu grupo. Cheguei a verificar, entre os nossos escolares, as seguintes causas:

- a) pancada;
- b) temor aos maiores;
- c) carreiras excessivas;
- d) doença;
- e) não ter sido escolhido para compor o grupo;
- f) apodos humilhantes;
- g) defeitos físicos;
- h) os jogos apresentarem dificuldades de ação antecipada à idade (8);
- i) idade do jogo não determinada;
- j) vestuário;
- k) falta de permissão para jogar;
- l) falta de local;
- m) falta de companheiros;
- n) inferioridade física.

Quanto ao medo aos maiores, ao apodo humilhante, e à proibição de pais, mestres, em relação à prática do jogo, Schneersohn cita vários rasos de tratamento psicopedagógico pela eliminação de causas que contribuem para a carência lúdica.

A determinação da idade do jogo, como já disse, é para ele de grande importância "tanta importância como la determinacion de la edad mental por médio de los tests (Binet y Simon)" (9).

O pavor aos maiores, o medo das carreiras excessivas, o não ter sido escolhido para formar o núcleo, ocorrem sempre quando a criança não tem a idade de jogo igual à dos componentes do grupo infantil ou quando tem debilidade física.

O vestuário é outra causa interessante. Muitas vezes a pobreza ou um princípio de economia, relativamente aos pais, fazem determinar essa proibição.

É conhecido o ditado popular das mães, quando os filhos pedem, por exemplo, para jogar bola: "rasgue o couro mas não rasgue a roupa".

Devo acentuar que, durante as pesquisas, houve preocupação abso-luta de evitar a sugestão. Não se fez nenhuma pergunta às crianças com o intuito de incitar a anuência das mesmas (10). Por isso, nunca foram utilizadas perguntas como estas: Você não vai ao recreio porque os outros lhe batem, não é ? ou ainda: Não vai ao recreio para não rasgar a roupa, não é assim ? As crianças chegavam uma a uma à presença da pesquisadora e esta as tratava cordialmente, deixando-as à vontade.

Todas estas medidas foram cuidadosamente estudadas a fim de obtermos um resultado verdadeiro, porque, acima de tudo, o estudo do jogo, sob qualquer aspecto, tem sido muito pouco, no Brasil. No Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado em 1941, a ilustrada professora Rute Gouveia, do Instituto de Educação, ao estudar, brilhantemente, os "Jogos Infantis e a correlação dos defeitos físicos" assim se expressa: "O assunto deste trabalho é pouco explorado em nosso meio e até mesmo em outros países, pois que, só modernamente a psicologia veio esclarecer as vantagens do brinquedo da criança, não existindo assim, que eu conheça, dados estatísticos que o elucidem". (11).

Dentre as crianças de escolaridade perfeita, verifiquei que muitas de ótimo comportamento e aplicação declararam que não brincavam nem em casa, nem na escola. E adiantaram que não brincavam porque não gostavam de brincar.

Em casos como este não há carência lúdica porque esta só se verifica quando a criança não brinca em virtude de qualquer obstáculo. E quando uma criança, que não sofre déficit lúdico, tem escolaridade difícil ou deficiente, claro está que deve ser procurada a causa desse desajuste no ambiente do adulto e, em caso negativo, submeter a mesma ao exame médico.

O que é importante para a Escola, como colaboradora indispensável nos grandes problemas da Higiene Mental, é fazer o que recomendam esses métodos científicos de grande penetração psico-sócio-pedagógica. O fichamento da criança com os propósitos de uma investigação ampla, no conceito de causas ambientais e de atividade lúdica virá facilitar ao educador a solução de numerosos casos.

Se, em face de um exame, à luz dos referidos processos científicos, não forem encontradas as causas de desajustamento, esse exame terá ainda uma grande importância, como fator excludente de maiores preocupações ao clínico, na parte especial que lhe couber.

Eis, pois, senhores congressistas, o que venho submeter à vossa consideração, cujos propósitos, entre tantos outros relevantíssimos, é evitar as tragédias da individualidade humana desde a infância à idade adulta, manifestadas sempre na escola e na sociedade como uma causa de efeitos graves e funestos. E a grande obra de ciência aplicada, estu-dada e difundida por todos vós, que lutais, modestamente, nas cátedras, nos laboratórios e nos gabinetes, é uma obra de educação integral e de atividade essencialmente humana, que vai colocando o nosso país entre os que podem enfrentar, confiantemente, as complexidades do saber.

CONCLUSÕES

1. A teoria de "causas ambientais" não se opõe à concepção da carência lúdica.
2. As neuroses e predisposições neuróticas anti-escolares e anti-sociais têm como causa, além de outras, a carência lúdica, ou seja, o coeficiente do jogo abaixo do que é necessário.
3. A carência lúdica, como causa de neuroses e predisposições neuróticas infantis, produz a escolaridade difícil ou deficiente.
4. É necessário nos meios escolares, um trabalho intenso e gene-ralizado de profilaxia das neuroses e predisposições neuróticas infantis, no sentido de melhor rendimento letivo e de uma cola-boração vasta nos problemas da Higiene Mental, para o que deverá adotar-se um serviço perfeito de fichamento.
5. Devem ser observados, rigorosamente, os recreios nos estabelecimentos de ensino, com o fim de evitar o déficit lúdico.
6. Recorrer ao meio da investigação, segundo a teoria de Schmeer-sonh, nos casos de escolaridade difícil ou deficiente, para veri-ficar e remover as causas da lesão do prestígio social da criança no seio do núcleo infantil.
7. Há crianças, que não põem em prática a atividade lúdica, mas têm escolaridade perfeita.
8. A carência lúdica só se verifica quando a criança não pode brincar por motivos independentes da própria vontade.
9. Sempre que necessário, devem ser realizadas, nos casos de qualquer desajustamento escolar, investigações segundo o conceito de causas ambientais e de déficit lúdico ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

1. CRUZ (Acrísio) — "Neurobiologia", págs. 295 — 304. Tomo III — Re-cife, 1940.
2. ROSENEAU (Dr. N. J.) — Apud Ramos, "Saúde do Espírito" — Coleção Spes — 7, pág. 21 — 1939.

3. SCHNEERSOHN (Dr. F.) — "La Neurosis infantil — Su tratamiento psicopedagógico". Trad. Castellan de Ernest Dank. Ediciones Iman — Buenos Aires, 1940.
4. KHAISELBURD (David) — Psicología de los juegos infantiles — páginas 130 - 135, Ed. Liberia y Editorial "El Ateneo" — Buenos Aires, 1941.
5. BULLER (Charolte) — El desarrollo psicológico del niño, pág. 194. Trad. Castellan de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, 1940.
6. QUAPARÊDB (Eduardo) — Psicología da Criança, pág. 546. Ed. Francisco Alves — Rio, 1940.
7. RAMOS Artur) — A Criança Problema. Ed. Companhia Editora Nacional — São Paulo, 1939.
8. VENÂNCIO FILHO — (Francisco) — A Educação e seu aparelhamento moderno, pág. 18. Comp. Editora Nacional — São Paulo, 1941.
9. Riviére (Dr. E. Pichon) — Prólogo "La neurosis infantil y su tratamiento psicopedagógico (Schneersohn). págs. 10-14i. Ed. Iman — Buenos Aires, 1940.
10. WALLON (Henri) — Princípios de Psicologia Aplicada. Trad. de Cal-deira Filho — Págs. 842-245. Ed. Comp. Editora Nacional — São Paulo, 1935.
11. GOUVEIA (Rute) — Cultura Médica. Ano III, n.º 2, pág. 136. Rio de Janeiro, 1940.

APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO: ORIGEM DÓS SENTIMENTOS DE INSEGURANÇA E ANGÚSTIA

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Técnico de Educação

INTRODUÇÃO

Oferece a Psicologia um corpo de conhecimentos de valor científico, aplicáveis em Educação ? 1

O velho prejuízo contra as ciências do homem, reputadas inferiores, e, para muitos, não merecendo sequer a denominação de ciências, infelizmente ainda hoje perdura, no que diz respeito à Psicologia, por estranho que pareça, inclusive entre as camadas mais cultas. Tal atitude, incompreensível à luz da razão, tem várias causas determinantes, a maioria das quais, como ocorre em geral, nos prejulgamentos — de ordem afetiva, sentimental, naturalmente favorecidas pelo próprio desconhecimento dos fundamentos e das conquistas da Psicologia.

Para que tal estado de cousas se modifique, necessário se tornará substituí-lo por uma mentalidade de compreensão dos fundamentos da Psicologia, da validade dos métodos que utiliza, e das descobertas de cunho científico que nos oferece, no domínio puro ou no aplicado.

Dada a importância desse valor de aplicação da Psicologia em vários campos, e, especialmente, no da educação, constitui missão precípua do educador trabalhar para obtenção desse efeito, e, principalmente, di-vulgar, o mais possível, por todos os meios à sua disposição, em particular aqueles conhecimentos cuja utilização prática venha a concorrer para formar personalidades humanas mais sadias, mais completas, menos sofredoras.

No Brasil isto só agora começa a ser compreendido, iniciando-se, nas instituições educacionais, atividades diversas (cursos, principal-mente), destinadas a difundir os conhecimentos psicológicos. Também na legislação educacional se aprecia certo avanço — infelizmente muito restrito ainda — com o início do estudo da Psicologia no Curso Secundário. O programa dessa matéria, bem como sua inclusão ainda como uma parte da Filosofia, restringem, porém, a ação do professor, concorrendo, ainda, para somar aos preconceitos contra a Psicologia os existentes contra a própria Filosofia, que só agora começa a se impor entre nós. Dentro desses programas se, indiscutivelmente, o professor já pode

realizar algo — ministrando certas noções de Psicologia Geral — nada o orienta no sentido de dar a seus alunos, por exemplo, certos conhecimentos básicos de Psicologia da Infância que, se viessem a ser utilizados praticamente, concorreriam para evitar muitas deformações da personalidade que, em sua condição de pais, infligirão — muitas vezes apenas por ignorância — aos próprios filhos. (1)

De algum modo já se terá caminhado, é certo, se se conseguir que nossos estudantes secundários compreendam que, se a Psicologia é um campo novo de conhecimentos e que, se por essa razão e pela complexidade de seu objeto e conseqüentes dificuldades de investigá-lo, não pode oferecer as mesmas condições de objetividade que apresenta a Física, por exemplo, nem por isso são desmerecedoras de crédito muitas das conclusões que já alcançou. Isso, indubitavelmente já se pode realizar perfeitamente dentro dos programas atuais. (2)

De fato, se a Física se constituiu como a ciência que hoje é, fê-lo através de tropeços — de resultados inicialmente pouco brilhantes — após caminhar por 20 séculos numa direção falsa, que impediu todo o progresso real.

Algumas atitudes pareceram decisivas para que tal evolução se desse, a partir do Renascimento, nesses quatro séculos que nos separam de Galileu: (3)

a) a atitude de buscar nas cousas suas relações quantitativas, expressas nas leis, ao invés de continuar a pretender atingir e explicar, em sua natureza íntima, realidades impenetráveis à razão, como o movimento, por exemplo; (4)

b) a compreensão da necessidade de basear as conclusões na observação e na experiência;

c) a compreensão da separação nítida entre o que pertence ao domínio dos fatos comprovados e o que constitui teoria, cuja substituição

(1) É certo, não o impedem de fazê-lo, desenvolvendo várias unidades do programa — estudo da Emoção, da Inteligência, etc. — dentro do ponto de vista evolutivo e indicando os fatores prejudiciais a um desenvolvimento feliz, ou ainda, desenvolvendo o tópico: Direitos da criança. Isto, porém, terá de constituir iniciativa do professor, porque o programa, que deve funcionar como orientador do seu trabalho, não faz referências nesse sentido,

(2) Constitui tarefa precípua do ensino secundário esse trabalho de criar atitudes adequadas diante dos vários campos do conhecimento, fazer compreender sua validade, sua segurança e seu valor prático.

(3) Direção que veio de Aristóteles, com sua física de qualidades, e que pretendia atingir um conhecimento absoluto do real físico.

(4) Tal como, aliás, ocorreu também nos primórdios das ciências da Natureza — da Astronomia, da Química, e que ainda dominava muitos espíritos poderosos ainda ao tempo em que Kepler, Galileu e Copérnico faziam ciências de mais alto valor.

por outra mais completa e satisfatória (que se sabe não ser igualmente algo definitivo ou absoluto) não invalida o que é objetivo factual.

Idêntico espírito é muito recente no domínio da Psicologia, onde penetrou graças ao desenvolvimento dos métodos de observação e experiência, e à utilização do tratamento estatístico que introduz, às vezes, uma falsa objetividade, ao ser usado por pessoas que não são entendidas ao mesmo tempo em Psicologia e Estatística, como é necessário.

Já se possui, porém, trabalhos do mais alto valor no domínio psico-lógico.

O que ocorre é que, infelizmente, a Psicologia, diferentemente das ciências físicas, provoca reações diversas, de tipo afetivo, geralmente prejudiciais à sua própria aceitação como ciência. A uns apaixona, por-que parece trazer uma luz qualquer sobre o futuro, sobre o domínio dos outros homens, ou um conhecimento de nós próprios, satisfazendo, de certo modo, a mesma tendência que torna a grande massa interessada em tudo que se refira às ciências ocultas e à cabalística.

Outros a desprezam, sem maior análise, por não lhes conhecerem os fundamentos e as descobertas de maior valor, mas apenas as noções mais divulgadas, com suas deturpações naturais.

Outros, enfim, pelo fato mesmo de que a Psicologia esclarece alguma coisa que eles temem ver, que se recusam a admitir — ela provoca a reação de repulsa sem análise imparcial, mascarada embora de argumentos pretensamente racionais e fundamentados. (5)

Se estes, em sua obstinação, contribuem para difundir o prejulgamento contra a própria possibilidade de uma Psicologia científica, os primeiros, em seu entusiasmo fácil e exagerado, a par, quase sempre, de conhecimentos superficiais, em sua crença despropositada no poder da Psicologia, são outros tantos fatores concorrentes para o descrédito da novel ciência. Para estes, as teorias, as hipóteses são tomadas como fatos comprovados e suficientemente conhecidos para nos permitirem um domínio seguro e amplo da natureza. E quando, como é natural, o fracasso prático — que decorre da utilização do conhecimento exorbitando dos limites de sua validade e o desenvolvimento mesmo da ciência psicológica revelam o caráter insatisfatório (por unilateralismo, por exemplo) de certas soluções, não percebem que o que cai por terra são as teorias, substituídas por outras mais bem fundadas, mas não as observações que, quando bem feitas, perduram. Choca, principalmente, aos opo-sitores da Psicologia o fato de não poder ela nos esclarecer sobre a na-

(5) Da mesma forma, há os que não acreditam na Medicina, ou na ciência em geral.

tureza de seu objeto, esquecidos de que esta não é uma situação própria apenas dessa ciência, mas do conhecimento científico em geral.

De fato, assim como em Física fazemos hipóteses sobre a estrutura última da matéria, construindo modelos que procurem adaptar-se ao máximo às condições do real, abandonando a preocupação com um conhecimento absolutamente seguro de que seja aquela, e chegamos, apesar disso, a leis e a aplicações práticas da maior significação, podemos igualmente apreender a ligação constante entre fatos no domínio psicológico, graças à observação e ao tratamento matemático, sem que conheçamos seguramente qual é a natureza do espírito. As elucubrações sobre a natureza essencial das coisas pertencem à Filosofia e só têm a segurança própria desse domínio.

Tomando um exemplo concreto: Se a observação psicológica e psiquiátrica nos revelam que, na origem de muitas atitudes humanas, da maior parte das causas de fracasso e de sofrimento do homem há um certo número de experiências constantes, de condições idênticas, que nos é possível evitar, conduzindo a criança de modo a não experimentá-las, então temos — como é o caso — uma resposta positiva para a indagação que nos propusemos ao iniciar esse trabalho: De fato há conhecimentos científicos no setor psicológico, cuja aplicação prática concorre à realização da educação.

É nossa intenção mostrar no prosseguir deste artigo que de fato a observação e a experiência nos oferecem um certo corpo de conhecimentos científicos, em Psicologia, que podem aplicar-se diretamente em educação. Poderíamos fazê-lo alinhando vários tipos de conhecimentos psicológicos com base experimental aplicados em educação. Eles são, porém, bastante conhecidos dos estudiosos da Psicologia e ao leigo uma visão assim superficial de pouco adiantaria. Assim, preferimos ilustrar nossas afirmações apresentando apenas um aspecto de aplicação da Psicologia em educação, o qual nos parece da maior importância.

*

*

*

O problema que tomamos para exemplificar nossa tese — é o da origem dos sentimentos de insegurança e angústia próprios das personalidades neuróticas. A parte de observação, no caso, foi realizada entre outros, por Karen Horney, em cujos trabalhos principalmente, colhemos os dados aqui apresentados. A interpretação dessa autora no sentido de explicar tais sentimentos, que constituem o próprio núcleo das neuroses, pela repressão da hostilidade, se baseia em dados colhidos em sua prática psiquiátrica que lhe permitiram fixar os tipos de situações traumáticas que se apresentavam, de maneira constante, nesses casos.

É interessante fixar que experiências realizadas com animais (ratos, gatos) em que se produziam artificialmente neuroses revelam identidade de condições com as que a autora apontou em algumas situações infantis traumatizantes. Uma dessas experiências foi a seguinte: Ensinou-se a um gato preso numa gaiola a manejar um dispositivo mecânico a fim de obter alimento, no momento em que se lhe apresentava um certo sinal luminoso que o advertia da chegada deste. Mais tarde, depois daquele sinal, ao invés de obter o alimento, o animal sofria a ação de um estímulo doloroso. Como resultado, ele deixou de agir, revelando típicas fobias, hiperestesia, distúrbios motores e reações de angústia, que se prolongavam e só foram destruídos após um longo trabalho terapêutico.

Essa experiência, é claro, pode receber interpretações várias, mas há nela alguns pontos firmes. Um deles é a importância dos fatores ambientais na produção de tais comportamentos. Outro, a revelação de que tais reações são bastante semelhantes às manifestações da neurose no homem, e portanto, que idênticas condições podem estar atuando nesse caso. Outra, enfim, é uma visão mais larga das condições que podem determinar tais comportamentos, circunscritos indevidamente, nas primeiras teorias psicológicas que os tentaram explicar (Freud e seus discípulos), a setores muito restritos da personalidade.

Apresentamos a seguir aspectos da educação infantil de que se pode afirmar, na base dos trabalhos de Horney que, mal conduzidos, levam a desajustes os mais lamentáveis, pelos sofrimentos que infligem à sua vítima direta e a todos aqueles a ela ligados, especialmente do ponto de vista afetivo. Tentaremos apontar depois, sua repercussão no domínio psicológico, os mecanismos que põem em ação, e os resultados a que levam, conformando reações e atitudes que perduram, por vezes durante toda a existência.

Os estudiosos da Psicologia profunda convêm em que a estrutura básica das neuroses se forma na infância. A constatação de certas experiências durante esse período, nesses casos, é tão constante que se chegou, mesmo, a julgar que fosse esse fator único na produção daqueles distúrbios. Hoje se tem uma visão mais objetiva dos fatos, verificando-se que — se a condição é realmente presente como denominador comum nas manifestações mórbidas desse tipo — trata-se de uma causa necessária mas não suficiente, bastante poderosa, no entanto, para criar as condições iniciadoras de um processo mórbido crônico, tanto mais difícil de remover quanto mais se prende a experiências desse 1.º período. (6)

O fato é explicável — sendo tais processos de ordem afetiva, e os mecanismos de defesa de tipo afetivo predominantemente, a criança, pela

(6) As chamadas neuroses de situação, muito mais fáceis de remover, se prendem, antes, a condições de conflito momentâneo.

precariedade de seu domínio sobre os sentimentos, dada sua imaturidade emocional, e pela pobreza de seus recursos intelectuais, é uma presa fácil dos estímulos traumatizantes, que atuam de maneira tanto mais desfavorável, dada a plasticidade extraordinária do período infantil, a sensibilidade intensa da criança ao registo das experiências que atingem a parte afetiva.

Entre as condições ambientais que mais diretamente concorrem para a produção de experiências traumatizantes está a presença de pais neuróticos, que representa, por outro lado, geralmente um fator hereditário desfavorável, criando condições de maior sensibilidade aos estímulos perturbadores. Com o avanço da Psiquiatria se vai podendo compreender que o papel da hereditariedade na formação da personalidade neurótica fora superestimado, e que o fator desencadeante do meio (que no caso, pode somar-se da maneira a mais prejudicial) é de grande importância.

Essa conclusão traz uma grande esperança e, ao mesmo tempo, um grande dever para os educadores. A existência de pais neuróticos, que constitui o mais grave caso que podemos deparar, cria desde logo um problema: Se se impõe, primordialmente, modificar os pais, cuja situação conflitiva é causa dessas manifestações de desequilíbrio que perturbam a vida infantil, ou se se deve antes procurar divulgar os conhecimentos de Psicologia, a fim de que, conhecendo os efeitos de suas atitudes, possam modificar seu modo de agir.

Evidentemente, se fosse possível evitar esse tremendo fator que é a atuação dos pais neuróticos, teríamos a vida ideal para a formação de seres mais sadios e equilibrados emocionalmente. A recuperação desses elementos seria, é claro, a solução mais interessante para o caso. Na ausência dela, difícil as mais das vezes em vista das circunstâncias (demora e custo do tratamento, oposição natural do neurótico à ação médica. etc), a melhor solução parece ser a de procurar reduzir o mais possível o contacto deles com as crianças, interessando-as em outros setores, e, o que é sobretudo importante, propiciar o contacto da criança com seres mais sadios e normais, que contrabalancem, pelo menos, a influência desfavorável, fazendo com que ela não veja o mundo como totalmente hostil e incompreensível. O importante é que a criança encontre carinho autêntico e compreensão em alguém, que será o ponto de apoio que a poderá salvar.

De qualquer modo constitui um recurso sempre útil para melhorar as condições de existência infantil a divulgação, ao máximo, das experiências que se têm revelado causas de desajustes, e das normas de educa-

ção que se impõem, a fim de evitá-los. É esse um trabalho do maior sentido humano, e que deveria constituir preocupação obrigatória de todos os educadores, que deveriam procurar realizá-lo por todos os meios a seu alcance, já que constitui um objetivo indiscutível de educação (em qual-quer das teorias sobre os fins que a devam nortear) o de que ela deve formar seres humanos íntegros e, não, mutilados em qualquer de seus aspectos, sofredores e amedrontados, com uma visão deformada do mundo (7). No dia em que os homens tiverem presentes os resultados que decorrem de uma orientação educacional erroneamente conduzida, que faz mais mal do que bem, procurarão, pelo menos, evitar para seus próprios filhos uma tal sorte. Como aos pais cabe sem dúvida a ação no período mais receptível da vida humana, e, sem dúvida, existe uma força afetiva que une o indivíduo àqueles que gerou, nesse dia poderemos ter a esperança de ver surgir uma humanidade mais livre dos temores, e conseqüentemente mais feliz.

Tentando apresentar nossa contribuição nesse sentido, é que divulgaremos neste artigo alguns aspectos da educação infantil da maior importância na formação da personalidade. Assinalaremos as repercussões dessas atitudes especialmente em dois setores de maior significação — o profissional e o afetivo, por crer que é a compreensão da gravidade desses efeitos o melhor argumento em favor de uma mudança de conduta por parte do adulto.

Segundo Horney, a personalidade neurótica, na nossa cultura, se caracteriza por uma diminuição de vitalidade e capacidade de expansão a gozo. O neurótico é um ser cujas realizações não estão à altura de seu potencial intelectual, preso de temores, com graves conflitos internos, cujo equilíbrio emocional é precário e só é obtido à custa de compromissos, de mecanismos de defesa; é enfim, uma pessoa insegura e sofre-dora, especialmente sensível aos estímulos perturbadores.

A contribuição imensa que trouxe para sua compreensão a obra de Freud, já chamando a atenção para a vida inconsciente, já mostrando a importância dos anos da infância, já oferecendo técnicas de exploração da personalidade profunda, foi indiscutivelmente do maior valor no sentido de lançar luz sobre o problema, reconhece nossa autora. A visão que nos dá, porém, das causas dos desajustes mentais, à luz de uma observação mais bem fundada e rigorosa lhe parece, como, aliás, a muitos psicólogos, insatisfatória. Para essa autora, que critica, em vários pontos, de maneira magistral, a obra do mestre da Psicologia profunda,

(7) O "Diário de Notícias" vem desenvolvendo uma interessante iniciativa nesse sentido, de alcance popular.

e se baseia em observações numerosas e feitas com grande rigor — é a hostilidade reprimida a grande causa desencadeante das neuroses, Essa hostilidade não se liga, como queria Freud, a condições de fundo sexual — inveja dos irmãos (pelas irmãs), amor pelo progenitor do sexo oposto, ciúme e conseqüente ódio do outro — tais comportamentos, quando existentes, já são formas derivadas e complexas de ação e, não, reações básicas, primitivas. A formação dos processos mórbidos em ques-tão se relaciona, sim, com as condições gerais da afetividade, tanto mais passíveis de serem perturbadas quanto mais precários (por condição própria, e em vista da imaturidade peculiar a esses primeiros tempos de vida), são os mecanismos de defesa emocional, determinando que as ex-periências se registem da maneira a mais intensa, afetando a psique indi-vidual de um modo tão marcante como mal poderíamos supor antes da divulgação dos trabalhos psiquiátricos modernos.

Se nos lembrarmos de que a criança não faz, para a compreensão das cousas, a distinção entre o que é subjetivo e o objetivo (como tão bem nos revelam os trabalhos de Piaget), que ela se sente "soldada" por assim dizer, ao mundo a que atribui as mesmas intenções e modos de ser que sente em si (a lua, o sol, os seres naturais têm pensamentos e afetos, desejos, e sentimentos hostis), teremos, desde logo, um elemento para compreensão do que se passa no psiquismo infantil. Um fator valioso para essa compreensão nos virá do estudo do desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

Se ela encontra um ambiente não descontrolado e sem medida em suas manifestações de carinho, mas equilibrado; se depara restrições a seus desejos (as quais são naturais) mas elas lhe são apresentadas com razões que se dirigem à sua inteligência, então nada lhe aparece como incompreensível, depressivo, irracional (o irracional quando simultaneamente representa uma restrição torna-se angustiante) ; nessas condições ela não lera conflitos internos, já que sua razão e sentimento podem caminhar integradamente, e realizará sua evolução emocional nas melhores con-dições (8). É natural ao ser humano mudar, encaminhar suas tendências, mas isso, que é educação, terá de ser feito sem romper o equilíbrio da personalidade que, toda ela — razão, vontade, afetividade — não deve ser coagida, mas conduzida inteligentemente nessa mudança. O contrário será simples adestramento, conseguido pela constrição de uma condição legítima, integrante do sêr humano, a qual pode obter resultados exterior-res satisfatórios à primeira vista, à custa porém, de terrível desintegração

(8) Segura de ser querida, a criança pode mesmo sofrer certos castigos sem ser atingida seriamente.

interna, de revolta, de conflito interior, de angústia, de formação de sentimentos de insegurança (9), como iremos ver.

As demonstrações exageradas de carinho, determinadas muitas vêzes por descontrolo emocional, bem como a falta deste e as constantes restrições à expansão natural da criança sem base num convencimento racional (muito comum nos pais que, presas da angústia eles próprios, imaginam mil e um perigos para a criança e lhe impedem toda ação independente, amedrontando-a a propósito de tudo) são, todas, experiências que têm os efeitos os mais perigosos sobre o desenvolvimento afetivo do ser, que deixam repercussão pela vida inteira nos descontroles emocionais, na insegurança, na hipersensibilidade, ou nas inibições e temores sem aparente explicação.

Constituem experiências traumatizantes, muito comuns na vida infantil, as quais, paradoxalmente, quase sempre têm lugar ao pretenderem os pais "educar" os filhos, as formas diversas de atemorização da criança — as ameaças, os castigos, as referências a supostos perigos que a ameaçam.

Desconhecedores de que a educação, como qualquer atividade, tem as suas regras que é preciso respeitar, e que é das tarefas humanas talvez a mais difícil, mais complexa, aquela em que é mais lamentável o erro, eles se vêm atirados, sem preparação, nessas funções. O recurso natural é repetir o que os próprios pais fizeram. Assim se perpetua uma educação puramente empírica, em que os acertos são frutos apenas da intuição psi-cológica, ou de um respeito natural pelo ser humano. É assim que facil-mente os pais cedem sem razão aos requerimentos da criança cujo con-trole acabam por perder (10) ou, pelo contrário, procuram impor sua vontade associando formas de temor às reações que querem incutir ou impedir, desconhecedores dos perigos do que realizam, e fiados em que a criança "não sente como o adulto" (é certo, mas sente muito mais fundamente, ao contrário do que julgam), e rapidamente esquecerá tudo (11). É a confusão fácil que se estabelece entre a instabilidade de

(9) Poucos pais têm o conhecimento da Psicologia que lhes dê uma noção do que é normal ou não no desenvolvimento intelectual e emotivo. É assim que, se, por um lado, se maravilham com as observações dos filhos, achando-lhes condições de inteligência inesperadas, de outro desprezam sempre a possibilidade de utilizar-se delas ao pretenderem dar-lhes algum hábito educativo.

Por outro lado, desconhecem os recursos que lhe permitiram lidar satisfatoriamente com a criança, recaindo, então, geralmente, em práticas condenáveis para conseguir seus intentos.

(10) Com conseqüências também graves, que não nos cabe analisar neste trabalho.

(11) A situação geral é semelhante à da experiência citada.

interesses da criança, a dificuldade em concentrar a atenção por muito tempo, e a sua pretensa ausência de emotividade profunda.

Muitas vezes nem é sequer a finalidade educativa o que move os pais nessas atitudes, determinadas por qualquer atividade da criança que perturbe seus desejos de adulto, impedindo-os de fruir a paz que desejam. Para atender aos seus próprios interesses e aquietar a criança, os adultos recorrem às alusões às bruxas, aos homens maus que carregam crianças para os fins os mais tristes (que a imaginação dos pais tem o requinte de fixar, ou a criança fica com o caminho aberto para fazer) e, o que é mais grave, às vezes — às ameaças de abandoná-la, de presenteará-la a pessoas particularmente desagradáveis à criança, ou a indiferentes, que a tratarão mal ou nada farão por ela.

Por momentos, é certo, a criança se aquieta, sem reação aparente, mas — o que os pais não podem desconfiar — ela é vítima de grande angústia interior, que em parte vai ter escapamento nas reações de irritabilidade fácil, na sensibilidade exagerada, nos pesadelos e em reações puramente físicas conhecidas. Se a observarmos com atenção, veremos que a criança submetida a essas condições revela em certas conversas a preocupação que a deprime, e passa a apresentar comportamentos típicos de temor (medo do escuro, de que os pais saiam, etc).

Os pais, que vêem apenas o aspecto superficial, julgam-se bem sucedidos no seu intento (e por isso repetem a experiência que lhes parece educativa, coroada de êxito), freqüentemente sentindo-se ainda especialmente satisfeitos por julgarem que se o filho os atendeu porque ameaçaram retirar-lhe o carinho é que os ama muito, colocando-os acima dos próprios interesses. É possível que os ame muito, de fato, mas, lamentavelmente, se tal se verifica será este um elemento agravante do efeito pernicioso de suas atitudes, como veremos.

Se pudermos fazer uma idéia de uma situação de indefensão em que procuremos exagerar até às raias do ridículo a convergência de uma série de fatores desfavoráveis, poderemos ter uma noção do que ocorre à criança nessa situação. Imaginemos um adulto doente, enfraquecidos os nervos e a vontade pela moléstia, em terra estranha, sem amigos, sem sequer um conhecimento seguro da língua, sentindo que precisa agir por-que, do contrário, todo seu futuro se tornará vazio e sem esperança. Esse ser estará, sem dúvida, sendo traumatizado e experimentará angústia. Esta, no entanto, pode ser bem menos avassaladora do que a da criança a que se ameaça abandonar, e sem dúvida tem muito menores conseqüências. A Psiquiatria nos esclarece quão mais fácil é remover uma neurose que por ventura assim se inicie até mesmo pelo simples afastamento dos fatores desfavoráveis, e mostra também que um desenvolvimento emocional sadio pode permitir vencer a situação sem maiores conseqüências.

Se nos detivermos nos instantes cruciais que descrevemos, veremos que alguma coisa pode ainda vir em auxílio do adulto — a compreensão de que a situação é o resultado natural de suas próprias ações, a esperança, com fundamento racional, numa forma qualquer de salvação, ou, quando menos, o consolo de uma crença religiosa, ou a certeza da possibilidade de uma última forma de escapar ao sofrimento pela destruição da vida. As experiências intelectuais e emocionais da criança não oferecem nada de semelhante, e, a menos que haja adultos em que ela sinta carinho e compreensão, que possam constituir para ela um ponto de apoio afetivo, a criança será presa de um sentimento de total indefensão, como é raríssimo experimentarmos na nossa existência de adultos. É que ela se sente dependente, em tudo, do adulto — que a alimenta, a veste, a faz dormir, a socorre em suas dores, e que, noutra atitude inconveniente muito comum (decorrente de impaciência para com a criança e falta de autêntico carinho) explora esses fatos, acentuando à criança que esta lhe deve tudo e que age assim porque a estima, o que não ocorre com os demais. Em nossa cultura, as alusões repetidas à obrigação de respeito e amor aos progenitores, de dívida para com eles, que as crianças ouvem de todos, é um fator que vai assumir um grande papel na gênese das neuroses, conduzindo à repressão das reações hostis para com os pais.

Também são freqüentes experiências infantis que a Psiquiatria tem revelado como condições desfavoráveis, formadoras de sentimentos de insegurança e angústia — as alterações freqüentes da atitude do adulto sem causa aparente para a criança, e que vão desenvolver nela um medo do irracional, do afetivo, que terá grande papel na formação das inibições sentimentais.

Muitos pais se mostram de uma total condescendência em certos momentos e, no seguinte, presas de uma irritabilidade fácil, de reações de desprezo pela criança, críticas injustas, proibições do que há pouco fora sancionado, recusa ao cumprimento das promessas feitas. Nós, adultos, diante de tais comportamentos, quando nos são dirigidos, dificilmente escapamos a um sentimento de revolta, e à angústia, especialmente se nos sentirmos numa posição de dependência, e temermos, com uma reação hostil, prejudicar mais nossa situação. Muito mais séria é a situação da criança, que não tem elementos para introduzir luz racional na questão, e cuja emocionalidade é facilmente perturbável, porque ela ainda não é uma personalidade com suficiente solidez para separar-se do mundo e opor-se a ele, como já notamos.

Também lamentável é a situação da criança que vive em ambiente: em que se dão freqüentes rugas, em que os adultos se degladiam, por vezes envolvendo referências a ela própria, ora taxada de culpada, de alguma forma, ora citada como causa de que não se tomem atitudes mais

decisivas como a separação dos pais, o que para a criança é a própria ruína do "seu mundo".

A reação de medo, de angústia mesmo, toma então a criança, que, embora às vezes não perceba claramente de que se vê ameaçada, sente, pelo tom das vozes e pelas demais expressões emocionais, que se trata de algo capaz de abalar fortemente o seu universo. E ela fica sozinha com seus temores, que, na sua imaginação e no isolamento, vão aumentando de proporção.

Finalmente, apresentamos mais um desses tipos de experiência infantil, profundamente desfavorável ao desenvolvimento emocional, este de grave repercussão no domínio da vontade e do caráter. É o que ocorre quando os adultos interferem de modo exorbitante na vida da criança, impedindo-lhe a realização de atividades legítimas e mais intensamente queridas, frisando à criança, já por declarações formais nesse sentido, já pelo modo dogmático de conduzir-se, que não lhe cabe decidir nada, mas submeter-se, como um títere, em suas mãos. Esta é a atitude freqüente em pais que, sentindo-se frustrados pela vida (muitas vezes por condição de ambiente impossibilitados durante sua infância e juventude de exercer legitimamente sua vontade), encontram nos filhos as vítimas naturais para, enfim, realizarem o que lhes foi negado. São muito mais numerosas do que parecem à primeira vista essas pessoas, que se caracterizam quase sempre pela obstinação e pela intransigência de opinião, que não se abalam diante de razão alguma (pois sua fortaleza é, no fundo, uma grande debilidade, que seria descoberta e vivida por eles se cedessem, e a experiência da debilidade é o que mais evitam, porque foi o que lhes determinou as piores angústias, as da infância). (12)

Convencidos de que adoram os filhos e tudo fazem pelo seu bem, o que afirmam a cada momento (reação que cala fundo, às vezes, para a razão da criança mas não em sua parte afetiva, pois que a criança tem uma rara intuição para distinguir o verdadeiro do falso carinho), ocupam-se, de fato, exaustivamente, dos filhos, concentram-se neles, muitas vezes, pretendendo obrigá-los a realizar tudo aquilo que desejaram ser e não puderam (13). Se sofreram por não serem ricos, querem

(12) Uma atitude semelhante é assumida freqüentemente pelo pro-penitor masculino, ausentes embora essas condições, como um meio pro-posto geralmente pela esposa a fim de obter alguma autoridade sobre os filhos que ela não consegue dirigir. A queixa ao pai é o único recurso que às vezes aparece para aquelas cuja ignorância relativamente ao modo de lidar com crianças conduz a total perda da autoridade sobre elas. O pai aparece então como algo de temível, graças à distância que se põe do filho, aos castigos que inflinge, etc.

(13) Essa atitude é também muito comum nos esposos frustrados, abandonados pelo cônjuge, ou que perderam algum filho, concentrando-se em outro, de que esperam reações emocionais compensadoras, mas a que de fato constriem, de maneira grave, o desenvolvimento.

forçar os filhos a se interessar somente por trabalhos lucrativos; se amam a arte, coagem os filhos a praticá-la mesmo que não tenham aptidão e gosto; se ansiaram pela glória intelectual, os filhos terão de brilhar pela inteligência.

Tudo isso tolhe a vida natural da criança e cria uma atmosfera tremendamente opressiva, mesmo quando os dotes intelectuais, artísticos, etc. da criança sejam favoráveis — porque a intensidade do desejo pa-terno põe para a criança padrões demasiado altos, cuja não realização impacienta o adulto, a ponto de, mesmo entre pessoas cultas, levá-los a injúria física. A criança é, assim, levada a ligar a experiências agradáveis, por vezes as que mais felicidade lhe causam (como no caso das inclinações artísticas, por exemplo), experiências de imposição da vontade alheia, de temor, de ansiedade (medo de desgostar, de ser castigada). Os próprios êxitos, quando obtidos, não trazem alegria pura, mas são sentidos por ela como satisfação de uma outra vontade.

O efeito principal dessas atitudes é o quebrantar da vontade de um ser que não é livre nem mesmo ao fazer o que lhe é mais caro. Tem lugar, então, o desenvolvimento das inibições, da falta de iniciativa e de coragem de enfrentar o mundo, de se opor ao que não é justo, quando se desejaria fazê-lo, reações todas essas que, pelo caráter repressivo que envolvem, pela não liberação da agressividade, geram angústia sempre maior, porque criam um círculo vicioso. (14)

No domínio afetivo, as repercussões também são lamentáveis, especialmente pela desconfiança para com o afeto que lhe ofereçam, e pelo medo de se entregar sentimentalmente, dado o pavor de se ver novamente na situação de angústia vivida por ocasião de experiências que tocavam particularmente o sentimento.

Analisaremos, a seguir, os efeitos principais que na vida futura irão determinar as experiências infantis traumatizantes, especialmente as que resultam de falta de carinho real, da solicitude opressiva e intervenção exorbitante nos desejos infantis; as experiências que envolvem humilhação e sentimento de indefensão. É claro, as várias formas de experiência determinam mecanismos próprios de reação, que não podemos examinar em detalhe. Assim, por exemplo, se o humilhado tenderá a humilhar para liberar sua hostilidade e será norteadado na vida especialmente pela busca da fama, o que se sentiu indefeso principalmente tenderá a aspirar ao poderio, e a exteriorização de sua hostilidade se realizará sob forma de tendência a dominar. Ficaremos apenas em alguns traços gerais dessa caracterização do comportamento neurótico — que não é nosso objetivo estudar, mas tão somente apresentar em algumas feições, a fim de justi-

(14) Com a insegurança e a angústia cresce o medo da reação, aumenta a repressão da agressividade, que gera, por sua vez, maior angústia.

ficar a nossa tese de que se impõe divulgar os sentimentos de Psicologia e Pedagogia que poderão evitar essas situações, pela compreensão da gravidade dos resultados de uma atitude diferente.

Procuraremos, antes de caracterizar os principais traços que essas experiências imprimem na personalidade, dar uma ligeira noção dos mecanismos que levam daquelas experiências a esses comportamentos, tal como nos esclarece Horney.

Todos nós podemos perceber — por vivência própria — que, quando qualquer uma das atitudes citadas se volta contra a nossa pessoa, produz naturalmente revolta e hostilidade, tanto maiores quanto mais nos sentimos à mercê dos que as assumem. A hostilidade, o descontentamento, são o resultado natural dos atritos, das restrições que sofremos cuja razão justificadora não percebemos. A reação natural, no caso, será expandir essa energia que se acumula contra o objeto, destruindo-o ou, de alguma forma, afastando-o, para tornar livre o caminho que leva à plena expansão da personalidade. Essa descarga emocional nem sempre se verifica, porém; muitas vezes sentimos ou compreendemos que o dar liberdade à nossa agressividade conduzirá a situações conflituosas muito maiores, à perda de certos elementos de apoio, a deixar-nos mais inermes diante do mundo. Então, e por uma reação reflexa, reprimimos a nossa hostilidade, deixamos de liberar a carga afetiva altamente dinamizada contida no que se chama comumente a "raiva", que se conserva, então, em nosso próprio interior, convertendo-se num sentimento de inquietude e temor, na suposição de sermos juguete de algo poderoso e em oposição a nós. É essa a origem do sentimento de angústia, o mais atroz dos que a alma humana pode experimentar, sentimento incomparavelmente mais forte do que o do medo, porque desproporcional ao perigo (muitas vezes inexistente), e que nos toma inteiros, avassaladoramente, fazendo que nos sintamos desprotegidos e inermes.

A criança, por várias razões (medo de se ver sem apoio do adulto, de perder suas graças, sentimento de ser indefesa, amor aos pais) (15), reprime freqüentemente a hostilidade naturalmente provocada por experiências como as citadas. É assim que se forma o que Horney denomina o núcleo básico de angústia, difícil de remover porque profundamente enraizado na psiquê infantil.

Assim analisa a autora citada o mecanismo que então tem lugar — 'Intimidada, não se atreve (a criança) a expressar ressentimento, nem a pensar que os pais possam estar errados. Nem por isso, deixa, porém, de sentir que algo está, e, se os pais têm razão, é ela então que tem a

(15) Por uma condição psicológica natural, sentimo-nos como incapazes de amar e odiar uma pessoa, simultaneamente, donde a repressão da hostilidade.

culpa". Esclarecendo o caráter desse mecanismo, ela finaliza dizendo: "Supérfluo é dizer que geralmente esse processo não é intelectual, mas afetivo, e que é determinado pela angústia, não pelo pensamento". A criança tende, então, a assumir toda a culpa, e é essa a origem dos sentimentos de culpabilidade e de desprezo por si mesma.

A hostilidade não liberada se conserva em nós como uma tremenda força, tanto mais poderosa porque subtraída à ação da inteligência e ao próprio domínio que temos de nossa pessoa, sem que por isso desapareça. Dela não temos um conhecimento claro, porque procuramos ressaltar nossa relativa segurança, conhecendo-a apenas num grau inferior de consciência. Iniciam-se, então, os processos de eliminação desse conteúdo dinâmico perturbador, especialmente pelos mecanismos de projeção. Aquela maldade que a criança não se pôde confessar que existia nos outros, cria nela sentimentos de hostilidade reprimida e de culpa. Tor-nando-se insuportável ao indivíduo sentir-se causa de sentimentos de agressividade, ele tende a projetá-los, então, para o exterior, atribuindo-os a algo que pode ser o próprio objeto causador da angústia ou um outro ser qualquer. Não é mais êle quem desejaria humilhar, dominar, destruir os demais — são as pessoas, ou é o mundo em geral que se volta contra êle, e nada lhe promete de bom, desinteressado e puro. É fácil o desenvolvimento de tais mecanismos na criança pela indiferença entre ela e o mundo, a que já nos referimos. (16)

Como resultado disso, ela irá, pela existência, buscando pontos de apoio no exterior, a fim de ter alguma segurança para agir — posição, riqueza, fama — e passará a sentir-se, no seu íntimo, com o direito de tudo exigir do mundo, dada sua fraqueza e a maldade daquele. Um dos traços mais tristes do neurótico é sua incapacidade de fruir o que há de bom na vida, a sua visão pessimista do mundo. Se compreendemos a total desesperança que o assalta tornar-se-á fácil entender a "maldade" que êle revela, em muitas de suas reações. A nossa autora tem uma frase de grande compreensão humana: "Na verdade êle tem boas e definidas razões para incriminar o mundo, porque, em sua infância, sobretudo, foi objeto de um trato tão desleal". Vive êle o terrível drama gerado pelo conflito entre o desejo de confiar e a angústia de abandonar-se, porque a indefensão que experimentou nos primeiros anos debilitou sua autoconfiança. Sua psique sofre os dolorosos conflitos entre a tendência à agressividade e os impulsos à condescendência, a excessiva dependência e o temor de nada obter, o afã de auto-exaltação e o sentimento de indefensão.

(16) Se a criança teve a felicidade de privar também com pessoas melhor orientadas, ou teve uma mudança de ambiente favorável, tais efeitos podem ser bastante amainados.

O neurótico tende, por isso, a desejar dedicações incondicionais e sem recompensa, a assumir muitas vezes uma vida parasitária, eximindo-se da ação prática e da luta, justificada pelo fato de ter êle a con-vicção de que bem e mal não estão em si mas vêm de fora, que está tudo traçado e êle nada pode alterar, formas essas de eximir-se à própria crítica. Ê que nada é mais terrível para êle do que a desaprovação — êle depende, como nem pode supor, do julgamento próprio e alheio, donde sentir como humilhação a menor crítica (embora o negue) e aderir muitas vezes ao mecanismo de auto-acusação — o que é à primeira vista paradoxal, mas que se explica porque, no fundo, essa é ainda uma qualidade positiva que êle se encontra; com essa atitude obtém demonstração de apoio exterior, e de fato, não se julga tão mau como se pinta (os mecanismos da falsa modéstia são bastante conhecidos). Tais atitudes podem coincidir com uma grande indiferença aparente à opinião alheia, uma grande segurança, que é um meio de iludir a debilidade exterior que o tornaria mais vulnerável.

De fato, o sentimento de culpa que revela o neurótico representa ainda uma linha de menor resistência — é muito mais fácil dizer-se culpado do que empreender mudar.

Sob o látigo do sentimento de culpa, do desprezo e desconfiança de si mesmo, da angústia do mundo, cujos aspectos negativos exagera, o neurótico é sempre acompanhado pelo sentimento de sua própria insegurança. Isso determina que busque, acima de tudo e por toda a vida, o amor e o apoio que lhe faltaram na infância. Nada é para êle tão importante como sentir-se apoiado, donde o desenvolvimento de todos os mecanismos tendentes a consegui-lo, como por exemplo a condição de perpétuos doentes (hipocondria) que é um apelo inconsciente à atenção dos demais. Infelizmente, não se sentirão seguros, a menos que consigam remover as causas determinantes dessas reações, porque a insegurança está dentro deles próprios; quanto ao amor, única força que os poderia redimir, também dificilmente o obtém, porque, com a mesma intensidade com que inconscientemente o buscam, repelem-no, presas de perpétua desconfiança e medo de se entregarem ao sentimento (não foi exatamente dos seres que amou. com o amor mais puro, que é o primeiro, que lhe vieram as experiências traumatizantes?)

Toda a vida do neurótico se dirige, embora êle não o perceba, à busca de uma compensação àquela carência de amor e de segurança que lhe faltaram na infância. Para fugir à insegurança procura um apoio no mundo exterior, como já observamos — na conquista de posições, ou no convívio dos poderosos, no acúmulo dos bens materiais sem o gozo correspondente, enfim nas manifestações eróticas fáceis, nem sequer sempre dirigidas a indivíduos do sexo oposto, que lhes dará a impressão de se-rem preferidos, estimados. As formas amorosas de reação se apresentam

aos neuróticos como o meio mais fácil de obter o que buscam. De fato não é o amor que os anima nessas reações, mas uma emocionalidade de superfície, prestes a se manifestar para qualquer um, e fácil de desaparecer diante da menor desconfiança.

Outra reação natural do neurótico é a de mergulhar no trabalho, no qual se sentem protegidos contra a humanidade de que, como vimos, não esperam genuíno sentimento mas, pelo contrário, vêem sob aspecto ameaçador. Essa fuga ao mundo, que resulta numa das mais graves mutilações da personalidade, traz certas compensações aos bem-dotados, especialmente àqueles que passaram pela experiência da humilhação (castigos, por exemplo), e que buscam alcançar a admiração de homens de valor, que lhes mitigará a sensação de depressão, em que os pais o colocaram na infância, marcando-os para a vida (17). Nesse trabalho o neurótico não consegue, porém, ser feliz, porque é dominado pela ânsia de perfeição, a que leva o afã de prevenir qualquer censura e lhe impede de gozar qualquer êxito. Como já notamos, o mecanismo de compensação para a humilhação é a busca da fama e a tendência a humilhar. Esta última, a que ainda não nos referimos, não é consciente, e adota formas as menos patentes, especialmente nos que foram submetidos constantemente a uma vontade alheia forte. São, por exemplo, os esquecimentos de cousas importantes para os outros, ou cuja falta os magoará (de um presente de aniversário, por exemplo), as reações de agradar a pessoas por quem realmente não se está interessado, apenas como reação contra uma pessoa presente que lhes quer bem e irá magoar-se com isso, as tendências a deprimir os demais diminuindo o valor do que realizaram. Tais reações freqüentemente se dirigirão contra as pessoas por quem a pessoa tem certeza de ser estimada, e das quais, por isso, não teme reação, ou a indivíduos cuja posição inferior não permite oposição. Muitas vezes se dirige às pessoas a quem o neurótico mais ama, justamente.

O setor de maior importância para o neurótico, e aquele em que age de maneira a mais lamentável (porque destrói suas próprias possibilidades de êxito, e faz sofrer os demais) — é o terreno amoroso. O neurótico é, por condição própria, um sedento de carinho, de apoio, de amor. Foi essa a condição básica que lhe faltou na infância — tivesse êle experimentado autêntico carinho e sua evolução emocional teria sido muito diversa. É interessante que, freqüentemente, o neurótico aparece

(17) Infelizmente, no setor trabalho, o verdadeiro neurótico é geralmente um fracassado, por isso que suas realizações não correspondem, de modo algum, a seus dotes intelectuais. Em muitos, mesmo, elas se tornam impossíveis, dada a angústia, a insegurança inferior que os acovarda e impede a concentração da atenção e determina a fuga à realização. Geralmente põem-se padrões muito elevados, como justificativa para não realizar, já que nada têm a fazer de verdadeiramente valioso, em razão de suas condições intelectuais ou de circunstâncias adversas, realmente inexistentes.

à própria consciência como estimando os pais, preocupado com eles, "fixado" mesmo a um dos progenitores, freqüentemente a mãe, nos neuróticos do sexo masculino (Freud já o constatara, atribuindo-lhe razões hoje muito criticadas). Aparentam eles verdadeira devoção pela proge-nitora (forma de iludir, com uma supercompensação, a hostilidade real), mas no fundo do seu eu o que de fato existe é o desejo de humilhar, por ter sofrido, por seu intermédio, experiências desse tipo, ou por ela não o ter defendido eficazmente contra o pai (quando era a única esperança de um ponto de apoio que a criança tinha), vindo dessa forma a merecer uma parte do sentimento que aquele provocou. Essa situação pode ter tão profunda influência sobre a vida, que o neurótico passe a frustrar as mulheres que o estimem realmente e por quem experimenta sentimentos semelhantes, apenas as veja interessadas na sua pessoa, porque, pela tendência a humilhar que se realizará contra elas, passará a achá-las desprezíveis. Passará, então, naturalmente a aproximar-se de mulheres de nível mais baixo, as quais instintivamente sente que não são capazes de alcançar o amor no seu significado completo, como se a identidade da vivência do amor no sentido inautêntico representasse uma fuga ao conflito que se instala diante das mulheres em que sente pureza de sentimentos, e que se estaria inclinado a amar, em toda a extensão da expressão. O neurótico, como nota a nossa autora, pode chegar a sentir verdadeiro pânico ao sentir que lhe dedicam um sentimento profundo.

Esses fatos explicam as atitudes céticas dos neuróticos (nos homens mais freqüentemente, mas também nas mulheres) quanto ao amor, sua visão em termos pouco elevados em pessoas que, pela finura dos sentimentos revelada em outras situações e pelo grau intelectual, não se pode compreender bem em suas preferências sentimentais aparentes (18). As decisões que toma nesse setor, quando chega a fazê-lo (o que não é comum), levam freqüentemente a situações difíceis, dada a dificuldade de sua problemática, que não torna fácil a vida em comum com pessoas cujo nível intelectual e condições afetivas autênticas são precárias.

Já dissemos que o neurótico é um ser tão carente de amor como do ar que respira. E é assim que, às vezes, o sentimento de ser amado o redime, traz-lhe a segurança que lhe falta. A situação, porém, não é simples, uma vez que, com a mesma ânsia com que deseja ser apoiado e amado, o neurótico teme entregar-se ao amor. (19) É esse um dos problemas melhor estudados por Karen Horney num de seus admiráveis trabalhos: "A personalidade neurótica de nosso tempo".
Desejando

(18) No fundo estão convencidos de que não merecem melhor destino, dado o desprezo de si mesmos, a insegurança, o sentimento de culpa.

(19) Da mesma forma que tem horror a se analisar, a tirar os véus que cobrem o seu eu, deixando vir à luz sua verdadeira condição afetiva, porque o sentimento de culpa os leva a um tremendo desprezo de si mesmos.

acentuar o grande vulto que assume esse fenômeno, nota a autora citada que o neurótico sente (é sua a comparação) como se entregar-se ao sentimento fosse o mesmo que abandonar toda prudência entre uma tribo de antropófagos. É que o amor é uma doação de si, e êle se sente em pânico ao pensar em ver-se, pelo sentimento, indefeso, sem vontade, nas mãos de outrem. Essa condição está marcada na sua alma, à custa de uma experiência profunda de angústia, no amor que dedicou aos pais e nos sofrimentos que experimentou por isso. Agrava a situação o fato de ser êle um ser tremendamente inseguro, e, assim, desconfiar sempre que não é a êle que dedicam afeto — aquele ou aquela que pretende amá-lo de fato deseja compartilhar de sua posição, de seus bens materiais, e quer como puro instrumento de gozo sensível ou por qualquer razão semelhante. Daí qualquer atitude que tome e que pareça não envolver submissão incondicional (única que parece satisfazê-lo, mas de fato ainda não será talvez suficiente, porque a insatisfação vem de dentro), o porá inseguro, em dúvida sobre se de fato é querido. O medo de ser desprezado pela pessoa a quem estima leva a uma grande timidez, de par com uma grande reação ao desenvolvimento do afeto. O neurótico nada quer tentar senão certo de ser bem acolhido. Como, por sua vez, a fim de se resguardar de possíveis sofrimentos, êle toma freqüentemente atitudes de aparente indiferença, e as iniciativas alheias, se à primeira vista lhe causam satisfação (como provas de sentimento) à luz de uma reflexão posterior lhe parecem revelar que se o "partenaire" de fato não o estima mas é nordeado por um fim interesseiro qualquer, cria-se um terrível impasse.

Com sua imensa desconfiança no amor, o neurótico é tomado de verdadeira angústia diante dos seres a quem estima, a quem se sente ameaçado de entregar-se, assumindo, por isso, atitudes à primeira vista incoerentes, de avanços e recuos, a que dificilmente pode resistir o objeto de sua estima, que não suspeita do que se passa no seu interior. (20) Pelo contrário, ao ser atraído apenas do ponto de vista físico se sente mais à vontade, naturalmente por não sentir a ameaça de uma entrega verdadeira.

Contrariamente às conclusões de Freud — e baseada em observações numerosas e bem feitas — Karen Horney mostra que, do ponto de vista sexual estrito, o neurótico pode reagir de modo perfeitamente normal, muito embora a neurose tenha sérias repercussões no terreno mais

(20) Qualquer dúvida que êle lhe cause pode dar lugar a reações tendentes a humilhar (aqui mais fáceis de serem liberadas porque é menor o medo de reação), as quais se expressam freqüentemente na atenção para com outras pessoas do mesmo sexo, que tem simultaneamente a função de trazer apoio, como vimos.

amplo do amor. A este, no sentido verdadeiro, é que, na medida em que a neurose o domina, deixa de poder experimentar.

As conclusões coincidem aliás com as de um dos maiores estudiosos do problema — o Dr. Theodor Reik (que tem se dedicado exaustivamente ao assunto, sobre o qual já escreveu várias obras), o qual, rejeitando as teorias de que a incapacidade de amar provém das tendências narcisistas, do excessivo amor de si próprio, atribui a pobreza sentimental à insegurança (21), que impede ao indivíduo de acreditar que verdadeiramente possam estimá-lo, dada a profundidade do desprezo que tem por si mesmo e o fato de que não vê as cousas objetivamente, mas à luz de uma emocionalidade de certo modo perturbada. (22)

Esses fatos não impedem, como nota Horney, que o indivíduo tenha uma vida erótica relativamente intensa — grande parte do seu contacto social assume, mesmo, esse aspecto. É que, justamente, à falta de verdadeiras relações afetivas, que envolvem entrega e mútua penetração, eles as substituem pela multiplicidade dessas experiências, que no momento valorizam como capacidade de obter amor e carinho dos outros pela sua pessoa, de entabolar relações afetivas. Representando o "partenaire" esse ponto de apoio, é ele utilizado sem maior consideração ao fato de que realmente possa estar desenvolvendo um sentimento real, que o fará sofrer, dado que é tal a insegurança do neurótico, tais os problemas que vive em seu interior, que a consideração alheia não pode chegar a ter lugar. Para isso se sente êle justificado — sua imaginação cria sempre uma razão interesseira e sem elevação que explica as atitudes do outro.

Todos esses fatos, e inúmeros outros, todo o mecanismo pelo qual se constitui o núcleo neurótico, todas as formas de defesa de personalidade, são admiravelmente estudadas no livro citado, que todos os educadores deveriam conhecer.

A autora, como é natural, se dedica preferentemente aos aspectos psicológicos e os que tocam mais à Psiquiatria, apenas de passagem indicando as experiências infantis, constantes, constatadas no grande número de casos que examinou. Nosso objetivo sendo, não a de despistagem dos neuróticos mas a exposição da gravidade das conseqüências da educação mal dirigida, fomos levados a alterar a dosagem desses aspectos vários e a incluir algumas observações pelas quais não é responsável o trabalho de Horney.

(21) Que, resultante da hostilidade reprimida com conseqüente reação de angústia, constitui o ponto central das neuroses, como vimos.

(22) Tal estado de cousas, segundo Reik, leva geralmente à fuga do mundo pelo trabalho ou pelo estudo, que não evita que nos momentos em que encontrem a si mesmos tais indivíduos sintam que sua existência é um imenso vazio, porque lhes faltou a única causa que a poderia encher — o calor afetivo.

Como lição prática, final, para nós, educadores, parece-nos que deve calar fundo a importância que apresentam, para o desenvolvimento emocional da personalidade, as experiências infantis, e a conseqüente necessidade de aprofundar e divulgar certos conhecimentos que devem ser o mais possível generalizados, a fim de que se reduza o número dos que têm sua vida mutilada, e não sabem sequer que têm razão de queixa real contra o mundo, que os tratou com tanta crueldade.

No que a Pedagogia pode concorrer para melhorar tal estado de cousas, podemos desde logo frisar a importância decisiva da formação moral, psicológica e pedagógica dos pais. Estaremos fazendo pouco, mas indiscutivelmente já algo de valioso, se conseguirmos fazer compreender que a criança é um ser profundamente sensível, receptível, confiado à nossa guarda para que o protejamos, e, não, para que criemos nele uma reação de pavor básico, num mundo já de si tão complexo e cheio de dificuldades reais. (23) Não é sem razão que das declarações de direitos da criança vem constando sistematicamente o *direito a se desenvolver livre de temores*.

Precisamos difundir a mentalidade de que a criança não é um ser nascido para aumentar nossa condição de gozo, nas exibições mais absurdas; que ela nos acarreta, mais do que direitos, deveres.

Especialmente, não devemos esquecer-nos que a criança precisa ser levada pela razão, e sentir-se amada, de amor autêntico. Façamos que ela o experimente de algum modo, por intermédio de um ser qualquer. Este será o baluarte que a tornará segura de si, formando uma personalidade capaz de afrontar o mundo, para assumir o seu lugar e gozar de seus bens.

Sobretudo, evitemos interferir nos interesses legítimos das crianças, no seu desenvolvimento, na realização do que ela ama — um tipo de atividade, o cultivo de uma arte, uma tendência qualquer. Deixemos que se desenvolvam livremente as inclinações legítimas das crianças — nisto estará a verdadeira felicidade. Se o destruímos, estaremos matando a própria seiva que alimenta o homem, um ponto de apoio seguro que lhe poderá valer num mundo que, certamente, tem seus aspectos negativos, que a ninguém poupam.

(23) Não significa isso que devemos satisfazer todas as vontades da criança — isso seria gerar atitudes lamentáveis, inclusive de descontrole emocional. As ciências pedagógicas nos esclarecem o meio termo desejável, e nos dão os recursos para uma ação eficaz.

A EDUCAÇÃO DA MULHER NA ARGENTINA (*)

Luís REISSIG

Do Colégio Livre de Estudos Superiores de Buenos Aires

I — COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Quem pretende ter dito a última palavra em matéria de educação, ou se engana ou engana os outros. Não existe esta última palavra. A educação não tem um objetivo único para todos os tempos e lugares. Muda de objetivo todas as vezes que se modificam as condições de tempo e de meio. Mudar de objetivo significa mudar de ideal. A educação dos tempos primitivos não foi a da Grécia; a da Grécia não foi a da Idade Média; nem esta a da Revolução Francesa; nem a da Revolução Francesa a do Terceiro Reich. A educação antes da fundição dos metais ou da descoberta do torno não é a mesma de nossa época de desintegração atômica. A vida pastorial, agro-pecuária, a industrial, também impõem diferentes objetivos e modos de educar. Tudo acompanha a marcha do tempo. Em momentos de incerteza, a humanidade sempre busca uma solução por onde possa avançar mais depressa. Quando seu nível de civilização chega a alcançar um nível correspondente de cultura, então os povos que atingiram essa coincidência ficam na história como protótipos. Esta coincidência da civilização com a cultura é a tarefa reservada à educação. Obra vasta e difícil, na qual jamais se pode dizer: "já terminei". A civilização e a cultura pertencem a um processo que jamais se detém.

Pode-se, isto sim, dizer: a este momento e a este lugar corresponde tal educação. Em estrito rigor lógico, nem mesmo isto convém dizer pois toda afirmação traz, forçosamente, o selo do indivíduo, da classe social, do sistema econômico, da posição política a que se está ligado, pois ninguém opina exclusivamente com sua própria cabeça mas sim sob a relação de interesses ou de preferências do grupo a que deve obediência, crença ou afeto. Mas como é necessário agir — *primun vivere* — toda ação educativa deve definir-se, deve afirmar ou negar este ou aquele valor, e deve preparar o indivíduo para que, na medida do possível, seja isto ou aquilo ou que se aproxime daquilo que se deseja.

(*) Transcrito do n.º 196, julho de 1948, de "Cursos e Conferências", em tradução de Célia Neves.

Ao começar a traçar o problema já sofri, eu próprio, todo um processo de influências, de hoje, umas, de ontem outras; e talvez venha a dar ênfase a coisas que não a mereceram no passado.

Limitar o tema da educação da mulher à Argentina é ajustar-se às linhas gerais que apresentei. Essa educação não pode ser idêntica à da mulher de países que diferem apreciável ou substancialmente do nosso, no tocante ao sistema de relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Cada um tem que ser encarado de pontos de vista diferentes. Além desta discriminação geográfica, cumpre estabelecer outras discriminações, dentro dos limites geográficos escolhidos. No momento atual, poderão todas as mulheres da Argentina ser educadas da mesma maneira? Não haverá condições sociais, econômicas, culturais e políticas que impossibilitem uma educação uniforme?

As transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que apresentam alguma significação e sobretudo transcendência, são em parte obra da educação. Numa ideologia, numa técnica, a educação tem servido para orientar os momentos precursores daquelas transformações e para fazê-los operar com eficiência; mas a própria educação não passa de mão-de-obra; necessita de material para executar algo, e a este vai buscar nas condições existentes, que lhe são oferecidas. A educação não pode propor-se um fim para o qual careça de meios. Pode enunciar esse fim; mas enquanto não houver elementos à sua disposição, não passará esse fim de simples palavra; ou, se se desejar maior ênfase, não passará de uma idéia. Pode-se, portanto, pregar ou demonstrar uma determinada educação para a mulher argentina, mas se o que se diz não é aplicável a todos, igualmente, ou não se aplica a ninguém, em particular, teremos apenas uma prédica ou uma demonstração a mais.

Como prevalecem condições básicas diferentes, se se quiser chegar a uma educação uniforme ou equivalente, em pontos substanciais, cumpre primeiro fazer com que as condições básicas se modifiquem até se tornarem uniformes ou equivalentes. Esta tarefa cabe à ação social, econômica e política, à qual é forçoso recorrer, de forma direta ou indireta, a fim de que tais condições básicas, depois de modificadas ou substituídas, permitam a educação que se deseja implanta-

Não me nego a subscrever mais de uma afirmação ou negação, em matéria educativa, no caso de as condições serem distintas — e cumpre trabalhar no campo social, econômico e político, para que sejam distintas — mas me limitarei hoje ao que é possível fazer, sem contudo cerrar os olhos nem desviá-los dessa bela ilusão ou realidade formal que tantos nomes tem — futuro, amanhã, porvir — realidade que tem dado à humanidade suficiente força física e moral para prosseguir em seu caminho, no começo de cada dia.

Faz trinta anos — escolhi um período que permita comparações a grande maioria — o nível educativo da mulher argentina direria bastante ao nível atual, em grandes cidades como Buenos Aires, onde a transtor-mação social e econômica foi variada e rápida, Em pequenas cidades o nível se modificou muito pouco, tendo sido nulo nos povoados semi-peroidos. Condições diferentes, educação diferente. Apesar disso, durante todo esse período, e durante toda a época anterior, recuando até Sar-mento, se se quiser, sempre se clamou por melhor educação para todos, inclusive para a mulher. Isso, porém, não bastou: sempre se faz necessaria uma transformação de condições.

A mulher de trinta anos passados — empregada, professora, operária, doméstica, figura social, etc. — e se bem que tosse subindo de nível, em cidades como Buenos Aires, tinha idéias educativas que seguramente não variavam muito, em relação ao momento atual: formar uma nova família, obter tranqüilidade e independência econômica, adquirir maior liberdade, alargar seu campo de ação, como o homem, elevar-se intelectualmente, afirmar sua personalidade de mulher, etc. O que mudou são os meios para colimar esses ideais: na cidade mais que no campo; na classe média mais que na operária, durante certo período; na classe operária mais que na classe média, nos últimos anos. Para que os ideais ou valores educativos tivessem se modificado, seria necessária uma profunda transformação de condições. A esta ainda não chegamos. Mas se a atingirmos, com o tempo, podemos prever que em muitos sentidos a educação da mulher tomará rumos novos.

Nosso país desenvolveu-se sobretudo como país agro-pecuário; após as duas últimas guerras, sua industrialização adquiriu grande importância; tanto que assim como a classe política dominante era, outrora, a dos pecuaristas, hoje é a dos industriais. A maior poder econômico, maior poder político. A pecuária — bem o sabemos, quase não necessitou do homem para desenvolver-se. Vacas e touros, carneiros e ovelhas fizeram tudo. Dois mil hectares de campo, mil cabeças de gado vacum, três mil ovelhas requerem apenas uns dezoito homens, para a tudo atender. A estância e o moinho são explorações econômicas representativas de rendimento humano mínimo e rendimento monetário máximo. Quanto à agricultura, o emprego da mulher tem sido quase sempre o de um animal de trabalho, associado por vínculos diversos aos pequenos e grandes membros de sua família ou da dos outros; todos puxando a enxada, empurrando o arado, curvando o lombo para a sementeira ou a colheita, mordendo o pó, patalinhando o barro. A educação da mulher camponesa em nosso país nunca existiu. A única coisa que a salvou de confundir-se inteiramente com os bichos, aos olhos do resto da sociedade, foi o que pôde receber de contemporâneos ou antepassados, para a educação manual; e o lento conversar sobre coisas miúdas, última brasa cuidadosa-

mente conservada a fim de que o fogo do pensamento não se apagasse de todo.

Como pode esta situação começar a modificar-se ? Com melhorias parciais, quanto à moradia, salário, alimentação, sistemas de trabalho, etc. consegue-se aliviar a carga física, o peso moral; e com isto passar do dorso curvo à posição vertical própria do ser humano. Mas enquanto não se modificarem as condições básicas do sistema de exploração camponês, essas mulheres só terão obtido uma melhoria exterior, aparente. Para melhorar por dentro, para educar-se, necessitam elas e suas famílias de novas condições sociais e econômicas que lhes permitam encarar com certa segurança o dia de amanhã; se se dedicam à família, por necessidade ou preferência, ou a tarefas agrícolas de mais elevado nível educativo, que saibam que o dia de hoje é um passo progressivo e seguro para o dia de amanhã. Nas zonas semi-bárbaras, do ponto de vista agrícola, — cujo mais alto expoente ficará inscrito na história de nossa vida econômica e social nas regiões da erva-mate e da cana de açúcar — a educação da mulher camponesa pouco poderá progredir. Melhora um pouco aquela que abandonou o rancho para converter-se em empregada doméstica mas por isso mesmo já não é camponesa. A educação da mulher camponesa está intimamente ligada ao progresso da agricultura e de nosso sistema de exploração pecuária. Enquanto não for possível uma agricultura diversificada, uma industrialização dos produtos animais que não dependa de monopólios, uma reforma agrária que dê poder econômico aos trabalhadores da terra, toda esperança de melhoria do nível educativo será superficial, dissipando-se como nuvens de fumaça.

Uma agricultura que exija uma preparação prévia e uma elevação do nível educativo e técnico transforma o campo e transforma seus habitantes, sob muitos aspectos. Não se trata de "humanizar" a agricultura; trata-se de uma reforma agrária que radique a família camponesa e a civilize, elevando seu nível econômico; de uma educação agrária, que eleve seu nível social; de progressos técnicos e científicos que melhorem seu nível intelectual.

Em compensação, que sucedeu às filhas de nossas famílias camponesas ?

Umas, passaram primeiro ao serviço doméstico das vilas e cidades vizinhas; depois, ao da capital de província ou da grande capital; hoje são empregadas ou operárias de baixa qualificação técnica. As exceções³ puderam, com grandes dificuldades, dedicar-se ao professorado ou ao magistério. Uma boa quantidade encontrou saída na constituição de uma nova família, quando possível fora do campo. O campo, tal como era e continua sendo, é uma provação para o resto da vida.

Enquanto a família camponesa estava arranchada nas várias províncias e territórios, vivendo e trabalhando miseravelmente, dando à luz

e enterrando filhos a granel, o resto do país, os habitantes das cidades — algumas majestosas, como Buenos Aires, — vivia na completa ignorância, preferindo não tomar conhecimento da desastrosa incubação de várias gerações de seres humanos, miseráveis por dentro e por fora, que periodicamente se mudavam para os subúrbios e aí permaneciam incrustados. Quando, porém, a industrialização a todo vapor lançou seu canto de sereia, canto que foi ouvido até nos mais longínquos rincões do país, surgiram constantes levas dessa mesma massa que todos haviam esquecido ou ignorado. É esse o maior problema educativo da Argentina de hoje. Enchíamos a boca ao falar de escolas no cume das montanhas e junto ao leito dos rios, nos pampas desolados e nos bosques sombrios — a retórica e a literatura dão para tudo — mas havia uma Argentina semi-bárbara, embrutecida por uma exploração semi-bárbara; e essa Argentina, com todo o direito de viver uma vida digna, tomou decididamente o caminho da metrópole.

Como educar essa enorme quantidade de adultos e adolescentes ?

É necessário falar simultaneamente sobre os dois sexos, pois as condições que criaram problemas para um, também os criaram para o outro.

Se é possível antecipar alguma coisa, com referência à massa já definitivamente erradicada, do interior do país, é o seguinte: será difícil educá-la em escolas ou em organizações vocacionais, como se pode tentar com a população formada nas cidades, que já possui uma preparação decorrente de ensino sistemático, ou de contactos de algum nível cultural e intelectual. Trata-se da massa que está abrindo os olhos para um novo ambiente econômico e social, no qual os problemas do lugar em que viveram — só agora o percebem — são parte de um problema geral no qual ainda têm que aprender muita coisa. Ê por isso que as questões econômicas e sociais diretas captam justamente seu maior interesse. Estão dando os primeiros passos políticos; de uma política que mal conheceram ou ignoraram de todo, e que agora lhes está apontando novos caminhos. Não erram. Sentem ou compreendem muito bem que enquanto não se modificarem as condições gerais da sociedade, sua vida também não se transformará. A cidade ensinou-lhes a supremacia dos acontecimentos de ordem geral. Têm na própria carne muitas cicatrizes, conheciam muito bem a dor da opressão e da injustiça; mas na cidade, em contacto com homens e mulheres mais cultos, aprendem alguma coisa mais, querem alguma coisa mais e hão de conquistar — não há dúvida — alguma coisa mais.

O progresso social, econômico e político — sempre prévio — há de colocar a mulher vinda da terra em condições de afrontar seu progresso educativo; ela e seus filhos. Essa mulher não voltará nunca mais para o campo. Este nada tem a oferecer-lhe de melhor que a cidade, a despeito de todas as restrições e defeitos desta última. A vida do campo está em

posição desvantajosa, quando comparada à cidade, no tocante a conforto e segurança: menos defesa, mais penúria. Essa massa de mulheres vindas de dentro da terra, que um dia timidamente ingressaram no serviço doméstico, em situação desvantajosa, com referência às mulheres européias, quer pelo seu tipo e costumes, quer pela sua inabilidade — assim as julgavam as famílias a quem ofereciam seus serviços — agora se acha nas fábricas, nas lojas, nas repartições públicas e nas empresas privadas. Desfrutam dos mesmos direitos sociais de qualquer outra mulher; ma o país precisa que essa massa se eduque.

Este exemplo da mulher do campo nos leva ao tema da educação como problema social e moral. Como problema social, e uma questão de habilitação, rendimento, convivência, de passagem de um sistema ou conjuntura para outro. Como problema moral é uma questão de formação humana.

A mulher tem direito a saber de tudo, a habilitar-se para tudo; de ser social, econômica, cultural e politicamente igual ao homem; ou mais, se o deseja e pode. Não se trata de um reconhecimento gracioso, por parte do homem; trata-se de um reconhecimento de condições sociais, econômicas, culturais e políticas que se manifestam e se firmam nos países que assim podem se pronunciar. Os povos que asseguram o contrário estão sujeitos a outro tipo de condições.

O homem tem sido criticado por essa injustiça, atribuída a predomínio ou arbitrariedade de sexo. A justa interpretação é que se trata de um predomínio ou arbitrariedade de condições que o próprio homem, como tal, não pode modificar. Pode modificá-las ou mantê-las não por razões de sexo, mas por motivos de ordem política ou econômica, que repudia ou aceita. Se o homem é progressista ou reacionário, também a mulher o é, e isso não depende do sexo mas do objetivo político e econômico que se busca. Se tem havido mulheres que lutaram bravamente para que aquelas condições se alterassem, não se pode afirmar que a atitude dos homens tenha sido a de cruzar os braços. A prova é que lutaram para derrubar verdadeiras muralhas de interesses e preconceitos num campo mais geral. O homem prefere lutar neste tipo de terreno; está mais de acordo com sua maneira de ser, de seu conceito de luta: do maior para o menor.

Como o do homem, o problema social da educação da mulher está ligado ao de suas condições sociais. Sempre receberam mais e melhor educação aqueles que se achavam em melhores condições para educar-se. Por isso está bem encaminhada a luta pela melhoria dessas condições, como passo prévio a muitos outros. A classe média, a pequena e a grande burguesia, a quase aristocracia — nesta ordem crescente — tem tido mais oportunidade de educar-se que a mulher operária ou camponesa. Pode-se, mesmo, dizer que são as únicas que tiveram oportunidade para

educar-se. A mulher operária ou camponesa seguiu o mesmo caminho do homem de sua classe: pouca ou nenhuma escola primária; não chegou nem mesmo a atravessar os umbrais da educação. A mulher da classe média tratou de habilitar-se para tarefas auxiliares do comércio, da indústria, de escritórios e repartições. Durante anos foi-lhe muito difícil encontrar trabalho, em parte porque só sabia fazer determinados serviços, em parte devido aos conflitos entre as organizações trabalhistas, derivados da desigualdade dos salários, ou de conflitos gerados pela diferença de sexos, em virtude do baixo nível de educação. Tudo isso compunha um sistema de vida social, econômica e moral que com o tempo vem se alterando. Recordemos as saídas das empregadas de casas do comércio, à porta das quais as esperavam os parentes, tal como ainda muitos pais vão esperar os filhos à porta da escola. O ponto mais baixo desse *déficit* educativo das ruas portenhas era então representado nos subúrbios pelo malandro; e no asfalto pelo chantagista; entre um e outro extremo situava-se o conquistador barato que se tratou de eliminar com aquelas famosas disposições que iam da prisão à multa, e à tão temida publicidade. Mas a única coisa que conseguiu vencer a partida foi a modificação das condições de base: a mulher assalariada foi crescendo em número e importância, até converter-se em um fator social e econômico quase comparável ao homem. Suas melhores conquistas sociais abriram-lhe o caminho para maiores conquistas morais. Este é um capítulo de que não se pode voltar atrás. A civilização e o progresso político cada vez mais aproximam a mulher do homem, no terreno econômico e social. Isso facilitará maior aproximação no campo educativo. Todos os entraves que ainda subsistem serão derrubados. Homens e mulheres, sem dúvida, terão os mesmos direitos nesses setores; e serão direitos dos quais também não há recuos.

A mulher da classe média e da pequena burguesia — que se encontravam muitas vezes em suas fronteiras econômicas — formaram na Argentina o núcleo educativo de maior importância. Desse núcleo saiu o magistério e o professorado; como também o pessoal qualificado dos estabelecimentos públicos e privados; o de assistência social e as profissionais.

Como o trabalho intelectual puro tem exigido na Argentina uma situação econômica relativamente folgada — pois viver da pena, por exemplo, tem sido sempre muito difícil quando não impossível — a veia intelectual foi mais cultivada nos setores da pequena burguesia e às vezes da alta burguesia, pois dispunham de mais tempo e dinheiro para cultivar-se. Isso já mudou e ainda vai mudar muito mais. Fora desta atividade, que muitos consideram de elevada ordem hierárquica, as mulheres da grande burguesia se educaram ou desenvolveram sua ação educativa, nos limites do lar ou do setor econômico e social a que pertenciam. Essa

formação e essa ação educativa naturalmente cultivaram e expressaram os interesses, os pontos de vista, as preferências, a moral da classe social e econômica dominante. Não se podia esperar que cultivassem e expressassem o que interessava à classe dominada. Em momento algum da história uma classe social qualquer foi voluntariamente colocar a cabeça sob a lâmina da guilhotina; todas lutaram por defender seus interesses, pontos de vista, suas preferências e moral.

No panorama da vida educativa da mulher argentina, a mulher operária e camponesa tem sido a que menos tem dado, porque também é a que menos tem recebido. A classe média e a pequena burguesia formam até agora o núcleo educativo mais importante em número e qualidade; embora inoperantes como fator de massa e, portanto, como fator de decisão histórica, tiveram consciência de que a maior poder econômico corresponderia maior poder político, e que a habilitação educativa representava um meio de estender as mãos até esse poder. Mas ficaram com as mãos estendidas porque o poder sempre foi exercido por poderes econômicos superiores aos seus. A grande burguesia, nascida sempre da pequena, foi educada na conservação de um sistema moral, social e econômico, sistema no qual a quase aristocracia sempre se reservara o papel de guardião político.

Nossa aristocracia tem sido o que poderíamos denominar uma classe ilustrada. Não me atrevera a dizer culta pois pouco fez com o que aprendeu em leituras, viagens, espetáculos, etc. Tem desempenhado o papel educativo e cultural de todas as aristocracias: classes conservadoras, nunca produtoras. Quando empregam suas riquezas numa obra educativa, é para manter objetivos e formas que não contrariem seus específicos interesses de classe. Quando se diz — e há exemplo no curso da história — que mulheres aristocráticas ilustradas, sem abandonar sua classe, esposam objetivos que contradizem seus interesses, é porque a própria sociedade está sofrendo o ataque agudo que marca a culminação de todo um processo que modificará as condições sociais, políticas e econômicas até então reinantes.

Chegamos agora ao ponto que, sem dúvida, é o principal de toda a educação: Para que educar? O simples problema de educar nunca ocasionou perturbações pois até educar na ignorância, na escravidão, é educar. Todos os povos, desde os mais primitivos, empregaram sempre métodos educativos regidos por princípios que correspondiam exatamente aos postulados sociais, econômicos e políticos do sistema de governo dominante. Levar a atenção e o interesse do aluno até um determinado ponto, é levar à prática uma política educativa. Na educação argentina, — sobretudo na educação da mulher — avança uma tendência, muito protegida, para mantê-la como ser que sente, e não como ser que também

pensa; como ser que crê, e não como ser que também examina; como ser que se contrai, e não como ser que se expande.

Se o pensamento, o exame e a expansão podem ser comuns a muitas políticas educativas, é evidente que hoje já constituem a antítese da política educativa protegida, que só aspira à servidão pelo sentimento, crença, limitação. Se esse tipo de educação progredisse até atrair a enorme massa de mulheres incorporada nos últimos dez anos às fábricas e oficinas, armazéns e escritórios, poderia prever-se que a educação argentina teria entrado em um de seus períodos mais difíceis; poderia dizer-se **que** a educação liberal e progressista incluída no pensamento de Mayo estaria cerceada. Portanto, ainda que o pensamento e o exame não sejam patrimônio exclusivo de uma educação, podemos dizer que hoje constituem um ponto de mira que não deve desaparecer no panorama educativo da vida argentina.

Se progride tal política educativa do sentimento e da crença é porque já tinham surgido as condições essenciais à sua existência. Devemos, pois, limitar-nos a esperar ou a lutar apenas pela modificação dessas condições, antes de iniciar a fase educativa que nos interessa ?

Se a educação fosse um coroamento — e esta é a concepção aristocrática — seria mister esperar; dentro da concepção dialética, porém, do postulado de que tudo faz parte de um processo de lutas e contradições, de que é preciso educar constantemente, cumpre afirmar que não se deve esperar.

Dentro da necessidade de pelejar pela melhoria de suas condições materiais de existência, a mulher poderá educar-se com maior sentido coletivo que a geração precedente, que não teve tão amplo campo de ação. A mulher da cidade dispõe sempre de maior campo coletivo que a do interior, que aí vive quase confinada. Nessa participação crescente do terreno coletivo é que a educação, considerada como problema social, pôde folgadoamente cumprir o seu papel. Saber mais, capacitar-se mais, adquirir mais. Pela estrada do progresso econômico e social chega-se a muitos lugares. Uma vez a eles chegados, a que valores educativos devemos nos entregar ? Moradia, roupa, alimentação, distrações, satisfações — tudo isso é indispensável. Mas, e além disso ?

Se a mulher operária e camponesa fosse repetir ao pé da letra o que antigamente simbolizava a ascensão da pequena e da grande burguesia, é evidente que só se verificaria uma mudança de roupa, moradia, alimentação. Seria uma outra pequena ou grande burguesia, em sua formação mental, moral e cultural. Seria um simples ascenso econômico; não se teria saído do aspecto social do problema educativo; não se teria penetrado no aspecto moral do mesmo problema. O aspecto moral é "para que"?

A educação da mulher como problema social, isto é, de habilitação, elevação, intervenção, participação, etc, vai perdendo rapidamente, na Argentina, seus últimos ou penúltimos adversários. A batalha foi ganha pela mudança verificada nas condições de base, ao exigir ou atrair a mulher para atividades que outrora não desempenhava. Só na Idade Média — hoje em tentativa de crescimento — alguém ousava dizer que a mulher deve fazer isto e não aquilo; porque ao homem da Idade Média interessava que a mulher obedecesse e crêsse.

É nessa questão de decidir o que a mulher deve ou não deve fazer. não como dedução de suas limitações físicas mas como parte de um programa de política educativa, que o problema da educação se revela mais tenso. Se a questão educativa de maior ressonância — hoje em fase final foi a última cruzada educativa da criança, nos anos que correm, e ainda por algum tempo, teremos seguramente a questão da mulher — da mulher em suas distintas classes e idades.

À medida que se aprofunda a questão, conclui-se que o problema da educação infantil, comparado com o da mulher, não passa, na verdade, de brincadeira de crianças. Muito se tem falado e pensado no problema da educação da mulher, que formará na primeira linha, no mundo de hoje e de amanhã, pois é evidente que da mulher jovem sempre se pode e se deve esperar mais. Mas, e os milhões de mulheres inutilizadas e ignoradas, mudas, sofredoras, envelhecidas antes do tempo, cujos seios e costas tudo deram e para tudo serviram; mulheres sem outra alegria que a certeza de terem sido úteis e a convicção íntima de terem sido inexoravelmente sacrificadas ?

Para a educação da mulher este problema tem a mesma importância que o problema do mundo de amanhã. Este sairá do mundo de hoje; e assim vai avançando nos séculos. Não é possível, portanto, colocar o problema da educação da mulher, na Argentina, como o de um quadro de que o tempo tivesse desaparecido. O tempo nunca desaparece; deixa em tudo marcas vivas, profundas, que são sua voz e seu alento. A mulher murcha de ontem ou ante-ontem tem aspirações educativas; tão legítimas e tão atendíveis como as reivindicações da mulher fresca de hoje. Na mulher jovem, para abrir caminhos; na mulher que já não o é. para derramar nesses caminhos sua larga vida e sua fecunda experiência.

Também para a solução desse conflito torna-se mister que as condições de base se orientem no sentido da segurança social. Enquanto esta não existir de verdade, as relações de dependência econômica exacerbarão os conflitos. Nosso tipo de organização social fez com que a mulher, mais que o homem, sofra os efeitos da dependência econômica.

O homem a sente em relação a seres estranhos: o empregador, o cliente. A mulher a sente em relação a entes que de maneira alguma lhe são estranhos: o marido, os filhos, os irmãos, etc. O homem pode encolher

os ombros diante de seus padrões econômicos; ela, em compensação, enfrenta esses conflitos de coração apertado. O homem não se empenha em manter essa supremacia pecuniária, tem-na. O espírito de iniciativa — do qual no regime atual derivam os grandes benefícios — está mais desenvolvido no homem que na mulher. Se esta pode chegar a tanto, só o tempo dirá; o homem não tem interesse em impedir-lhe ou barrar-lhe o caminho. Sabe, tanto como a mulher, que ser livre economicamente é ter percorrido um bom trecho do caminho da libertação social e moral.

A mulher não pode, sempre, ser educada estritamente da mesma maneira e de acordo com todos os objetivos que o homem persegue. Não se trata de proibição política ou social; não existe de permeio nenhum problema de classe ou de sexo. É que a mulher, muito simplesmente, não é homem, e este não é mulher. Pode-se educar da mesma maneira a mulher de 90 anos, a jovem de 20 ou a menina que começa a andar? E se há diferenças dentro do mesmo sexo, não há de havê-las em relação ao sexo diferente? Se admitimos que as condições sociais, econômicas, culturais e políticas impõem ou regulam diferentes modos de educar, como deixar de reconhecer, igualmente, que as condições intrínsecas — mais próximas, por definição, que as extrínsecas — que as condições próprias do sexo não imponham ou regulem, também diferentes modos de educar?

Acredito que o sexo impõe mais condições que limitações. E as impõe tanto ao homem quanto à mulher. O estado físico e psíquico, prescindindo-se do sexo, também impõe condições educativas peculiares. Vivemos num mundo de interrelações, das quais apenas uma diminuta parte foi descoberta. A interdependência é a lei. Pode-se ignorá-la, mas ela existe. E nos impõe condições. Se, em lugar de "condições", empre-na-se mais a palavra "limitações", é porque na prática, e para quem tudo deseja, as condições se traduzem em limitações: não fazer isto ou aquilo; ou fazer só isto e aquilo.

Enquanto se admitir que tudo vem de muito baixo e de muito longe, vale dizer, que tudo nasce de um processo, cujo fim e princípio se desconhecem, e no qual nada se produz por si, o interdependente é a lei, e o independente é a hipótese salutar, o ponto de mira em que pode coincidir de fato o processo em uma de suas fases. E enquanto se admitir que tudo vem por si, por graça e castigo, o independente, o súbito seria a regra; mas tanto não existe o independente de verdade que a filosofia do súbito é a que pratica a moral da dependência, da ordem hierárquica, e da submissão raiando ao absoluto.

Viver a vida é a aspiração ingênua de cada ser humano; vivê-la como se deseja; em uns essa aspiração nasce mais cedo que noutros; em alguns se enfraquece ou resplandece; raras vezes a ela se renuncia de todo; sempre, mesmo na mais dura adversidade, mantém-se esta esperança em reserva quase subconsciente. Amanhã, talvez... Não é pre-

ciso dizer, sente-se. A mulher, muito mais que o homem, sofre essa inquietação; talvez essa angústia. Seus padecimentos, maiores que os do homem, fazem-na desejar a compensação de uma libertação jubilosa. Nos lábios de uma mulher a frase "quero viver minha vida" adquire um sentido patético, de ansiedade; nos lábios masculinos tem um sentido de repouso, de calma. O que na mulher significa "algo mais", no homem significa "basta". A vida íntima da mulher intervém mais ativamente que a do homem em sua educação; na realidade intervém mais ativamente em tudo. A mulher liga sua vida íntima à maioria de seus pensamentos e atos. O homem coloca sua vida íntima mais como espectadora de seus outros aspectos. A mulher tem maior capacidade de resignação mas se conforma menos. É por isso, também, que o problema da conquista de sua liberdade, de sua personalidade, tal como se apresenta para uma sociedade que tem que modificar-se, de sua emancipação, em suma, oferece maiores dificuldades que no caso do homem. Tais dificuldades não surgem em relação à sua educação para a nova vida econômica, social e política mas em possíveis relações morais. Continuará a mulher sendo, em suas relações afetivas com o homem, o que tem sido até agora? Convém seguir o conselho daqueles que dizem que a mulher moderna deve desenvolver firmeza, decisão, energia, vencendo por si mesma os dogmas que a inibem, criando uma forte individualidade, distinta da mulher-espôsa dos velhos tempos? Deverá manter o amor e a maternidade como centros da vida moral? Ou deverá, ao contrário, substituí-los pelo amor ao trabalho e por outra moral sexual? Deverão a auto-disciplina, a liberdade, a personalidade substituir o sentimentalismo, a submissão, a adaptação? A moral burguesa deverá ser substituída por outra moral? Está a sociedade argentina madura para uma mudança de moral? Em caso afirmativo, que moral social deve substituir a vigente? Qual é o ideal da mulher de nossos tempos e nosso meio?

Dar resposta categórica e definitiva a tais perguntas equivaleria a admitir que conhecemos o ponto final do processo que estamos vivendo. Não é impossível oferecer tais respostas mas elas não passariam de reflexo fiel de nossos interesses, nossas paixões, de nosso enquadramento social, de nossa orientação política; na melhor das hipóteses, de nossa interpretação — mesmo a mais objetiva possível — do mundo e dos seres que o habitam.

Um exame sem o propósito preconcebido de querer demonstrar que só existe uma única resposta, é sempre um exame ingrato, pois contenta a muito poucos. A humanidade prefere viver com um sim ou um não. A dúvida atormenta; é um espectro que procura afugentar o mais rapidamente possível. E a educação está sempre a apresentar-nos suas dúvidas e vacilações. Será por aqui? Será por ali? Esta incerteza não é a de não saber a que objetivo tendemos. Podemos sabê-lo e querê-lo —

e o queremos e sabemos — mas o tempo e o meio não se ajustam a nossas convicções e temos que agir, não obstante, em um tempo e em um meio que deve antes sofrer uma ação política, social e econômica que configure sua nova fisionomia e seu novo conteúdo. É nesse ponto que a educação desempenha seu grande papel de parteira do mundo novo. A gestação do mesmo não lhe pertence, cabendo-lhe apenas cuidar do que há de vir. A educação, pois, tem dois momentos em que deve provar seu valor e sua perdurabilidade: o momento em que cuida do tempo presente, olhando para o futuro; e o momento em que recebe este, não como algo definitivo, encerrado, mas como coisa sujeita a um processo que jamais se interrompe.

Vai travar-se, na educação da mulher, uma batalha que interessa enormemente a todos quantos não renunciaram ao pensamento de Mayo, como base de nossa formação nacional. Os adversários aspiram à mulher colonial porque isto coincide bem com seus interesses sociais, econômicos e políticos. Ambos têm que tirar fatos e exemplos já que são absolutamente reais; cumpre, ao contrário, utilizá-los como pontos de apoio, no desfecho do processo que se persegue. E firmar como objetivo: mulher colonial, não. Mulher de Mayo, sim.

II — A FAMÍLIA

Desde sua origem até os nossos dias, a família variou muito em sua composição e organização. Primitivas comunidades sociais e sexuais foram substituídas por outras. A família, tal como a conhecemos, é, dentro do grande processo da sociedade humana, uma criação recente. Não será a última. Tudo se transforma. Porém as grandes modificações nunca são súbitas: vêm de muito longe, vão para adiante; como seu processo é muito longo — centenas, milhares, milhões de anos são às vezes necessários para consumá-las — a vida de cada um de nós não é suficiente para que as observemos. É como se diante de nós nada se movimentasse. como se tudo estivesse à espera de juízos individuais ou coletivos, para tomar um rumo.

A família dos tempos primitivos, a da história e a nossa contemporânea integraram ou integram sistemas de relações sociais, econômicas, sexuais, educativas, políticas, etc, que foram se transformando e ainda se transformarão. Esse sistema de relações é que forma ou transforma a família. Portanto, quando se pensa que é necessário modificar tal regime de família, convém indagar primeiro se as condições indispensáveis já atingiram o ponto em que tais modificações possam produzir-se. Isto não quer dizer que o homem deva ter um papel passivo diante das condições mas, ao contrário, que deve primeiro conhecê-las, antes de agir.

O fator homem — já que também ele faz parte do meio — é decisivo na integração do sistema de condições.

A família, pois, como todo fato social, está sujeita a transformações. A educação pode preparar o ambiente para essas alterações; mas também pode preparar a sociedade para retardar a adequação dessas modificações. Depende do objetivo que se proponha. E este atende, como se sabe, aos interesses materiais e morais que se deseja satisfazer. Também esses interesses condicionam o tipo de família que há de prevalecer.

A família argentina — não podia ser de outra forma — corresponde ao tipo de família dos europeus que povoaram o território da república. Esse tipo só variou na medida que diferiam as condições econômicas, sociais, educativas, etc, do meio anterior, em relação ao meio presente; e também à medida que tais condições variaram, no próprio meio nacional. A estas duas variações, uma de contraste e outra de variações locais, cabe acrescentar as de ordem geral pois não vivemos isolados entre meridianos e paralelos hipotéticos: vivemos num mundo de relações, muito mais vasto que o nosso próprio mundo. Logo, qualquer modificação substancial, no tipo de família que integra esse mundo mais vasto, significaria, sem dúvida alguma, uma transformação substancial em nosso tipo de família local. Este é uma expressão particular de um tipo de família que desde há muito predomina em vastas extensões da terra e que habita em todos os continentes. Deixando bem claro que, embora sujeita a variações locais e substanciais, a família argentina pertence a um tipo de forte raiz internacional, podemos nos referir à família do âmbito nacional.

A família argentina corresponde, em sua composição, à de suas diversas classes econômicas e sociais, ao nível cultural e educativo da população, aos objetivos da vida comunal em seu conjunto. Esses objetivos são iguais em suas diferentes classes e situações, pelo que se pode dizer que nossa família não se orienta no sentido do clã fechado mas no do intercâmbio. Os cruzamentos não foram combatidos, as discriminações de caráter político, social, religioso e econômico ou educativo nunca constituíram a linha de conduta de nossa formação nacional. A existência de alguma discriminação só pode significar um momento de retrocesso, o qual, se acaso perdurasse, significaria que a vida nacional estaria sendo minada. A família argentina, de cuja moral o país não tem de que queixar-se, formou-se na tolerância, na largueza de vistas, na confiança no dia de amanhã. Sua formação sofreu a mesma influência que a das condições médias do país, que até agora não tem tido nenhuma preocupação grave com referência ao dia de amanhã. A expressão "Dios es criollo" não é uma frase vazia de sentido: é um estado de consciência que se pode aplaudir ou criticar, mas que nem por isso deixa de ser uma realidade.

A intolerância, como prática consuetudinária, é própria de povos — e de homens — divididos entre si por limites sociais, econômicos, culturais e educativos muito severos. A sociedade argentina não possui esse tipo de composição; sua base demográfica é, ainda, de pequena burguesia e de classe média, que são classes que acabam de chegar e que já pensam em partir; é dizer, classes com apetite de trânsito, que constituem a melhoria econômica e social, para a operária e camponesa, e que aspiram a converter-se em grande burguesia. A intolerância partiu da quase aristocracia mas esta classe social compreendeu, depois de Caseros, que o crescimento de seu poder não repousava no isolamento mas no alargamento de suas relações, até que chegasse o grande burguês, seu parente econômico mais próximo. Depois de Caseros abre-se a imigração em grande escala, imigração que enriquece os campos dos proprietários de terras, que funda o alto comércio e a grande indústria. Como poderia a aristocracia feudal ser intolerante para com quem lhe inundava os bolsos de patacas ? boi tolerante porque essa virtude lhe era mais conveniente que a intolerância. Não adotou essa atitude por hipocrisia, usou apenas de bom senso da realidade; e graças a essa coincidência de interesses, a quase aristocracia que a sucedeu — mais parecida com a de Luís Felipe que com a de Felipe Segundo — foi uma comunidade muito conservadora, não há dúvida, mas flexível. Quando o General Júlio A. Roca, presidente da República, promulgou a lei de ensino leigo, sabia muito bem por que o fazia. Desta vez "a raposa" não achava as uvas verdes.

A família argentina, como toda associação que depende do meio, encontrou, nas cidades de amplo desenvolvimento econômico e social, mais que nas povoações atrasadas e, certamente, mais que no campo, maiores facilidades para multiplicar-se, organizar-se e melhorar seus grupos. A família campesina manteve-se firme enquanto pôde satisfazer, com os recursos provenientes de seu trabalho, as necessidades de seus componentes mais jovens e enquanto a chácara não se diferenciava muito do povoado. Quando, porém, a economia camponesa não conseguiu pro-er à procura de artigos industriais, e o povoado deslumbrou o homem do campo, a família do interior começou a perder todos os seus melhores rebentos e foi-se esgotando até ser o que é hoje: uma lenda como a do poema de Santos Vega: sombra melancólica vagando de um rancho para outro. Nossa família campesina está reduzida a troncos que se mantêm firmes porém sem esperanças de florescimento futuro, ou a farrapos humanos. Os descendentes dessas famílias já abandonaram definitivamente o campo. Trata-se de um fenômeno freqüente e antigo, registado nos países em que a indústria e o comércio atraem a gente moça, que é a que mais facilmente muda de domicílio. À jovem do campo ofereceram-se, então, duas possibilidades: ou o serviço doméstico ou o matrimônio, sendo que este último também significava serviço doméstico. Seu

atraso, quando não sua medíocre habilitação intelectual e educacional, obrigou-a a cingir-se ao que era capaz de fazer, ao que bem ou mal havia aprendido na única escola que freqüentara diariamente: o lar da família — escola pobre, às vezes miserável, como para alunos retardados; mas em todo caso, escola. Melhor, sem dúvida, que o campo aberto ou o ócio à sombra de um telhado ou de uma árvore. Quando do serviço doméstico se elevava aos cuidados domésticos, então o novo lar também começava a elevar-se, desaparecia a moral de servidão, substituída pela moral da cooperação.

Se nossa exploração agrária se tivesse firmado sobre bases econômicas e sociais progressistas, a família campesina teria sido a grande família argentina; a produção diversificada, a indústria rural e a propriedade da terra, teriam permitido que pais e filhos vivessem juntos ou próximos e associados. A realidade, no entanto, foi bem outra: em lugar do camponês progressista e habilitado, tivemos o jeca ignorante, de baixa produção e pequeno consumo. O rebaixamento de vários tipos encontrou boa fonte de abastecimento no lamentável desmoronamento da família campesina, que ficará em nossa história como frustração nacional, na tentativa de superar a terrível associação de barbárie e deserto.

A família operária das cidades também sofreu as mesmas agruras da camponesa: salário insuficiente, moradia pobre. Lá, o rancho; aqui, o bordel ou o tugúrio. Mas na cidade, que crescia em população, indústria, comércio, higiene, alimentação, etc, foi possível ao filho do proletário conseguir recursos sem afastar-se do lar, até casar-se e viver sob o mesmo teto, até o almejado momento de estabelecer um novo lar. A família operária originou-se, em parte, de artesãos europeus e foi sendo completada, logo, com aprendizes de fábrica, que foram adquirindo qualificações, embora não pudessem elevar seu nível cultural e educativo, por falta de escolas apropriadas. A mãe da família operária seguiu uma trajetória semelhante à da família campesina: sobre ela recaiu o maior peso do sustento físico e moral de sua pequena comunidade — cuidados ao marido e aos filhos, trabalhos de casa, sustento da economia doméstica. À falta — quase completa, pode dizer-se — de assistência social, a família operária recorreu, para subsistir, à sua própria assistência. A mulher operária, em tais condições, viu-se constrangida a ganhar o pão, abrindo mão de outras preocupações. Seu salário sempre foi muito baixo. Cuidava da casa ao voltar da fábrica mas não lhe era possível fazer vida de lar. O tipo de moça de fábrica tornou-se, por isso, característico; sua irmã de tarefas, a operária a domicílio, que depois de coser sem descanso tinha que levar seu pesado fardo de mercadoria para receber o salário. Quem delas não se lembra? O engrandecimento das fábricas eliminou em grande parte o trabalho a domicílio. A operária do embrulho já não divide seu dia entre a familiar máquina de costura e o arranjo da

casa; um melhor salário na fábrica permite-lhe dedicar-se ao arranjo físico de sua pessoa. A casa, como tal, já não a atraía antes; menos a atrai agora, pois o brilho da rua e de seus vestidos estabelece um forte e desagradável contraste. Enquanto isso, os braços e as pernas da mãe de família, que antes faziam mover o pedal e a roca, movem agora exclusivamente a pesada e complicada máquina da vida doméstica.

Nas famílias de classe média e de pequena burguesia, até a primeira década deste século, a mulher permanecia ligada aos trabalhos regulares da casa ou ao gozo dos bens da mesma acumulados. Na classe média era mais produtora que consumidora; na pequena burguesia dava-se o inverso. Os pais não consentiam facilmente que as filhas trabalhassem fora de casa; preferiam suportar a carga, às vezes muito forte, da acumulação de filhas solteiras em casa, a vê-las lançadas na aventura, que consideravam perigosa, de contactos estranhos e de nova moral que não lhes inspirava confiança alguma. Não eram pais trogloditas. Ou conheciam bem o que era o mundo fora do lar, ou o conheciam mal e não percebiam que esse mundo se transformava. Todo ser humano tem qualquer coisa de divino e do homem da caverna, vale dizer, de libertação e de preconceitos; e adquirir e desejar sempre custa muito. Os preconceitos às vezes têm tradição de milênios, e é pueril pensar que uns poucos anos ou um ato de vontade são suficientes para apagá-los.

Todavia o crescente desejo de mais bens, de mais comodidades, de melhor nível econômico e social — que o desenvolvimento do país ia cultivando sobretudo nos habitantes das cidades — fez com que a família de classe média começasse rapidamente a incorporar-se, em sua quase totalidade, ao trabalho assalariado de lojas e escritórios, às vezes de certas fábricas — as que não eram consideradas insalubres nem deprimentes, do ponto de vista de sua moral de classe. O orçamento familiar cresceu para tornar possível que a mãe contasse com o auxílio de uma ajudante: a criada. A variedade das horas de refeições, o uso mais freqüente de roupa limpa, o abandono quase total, por parte de filhos e filhas, dos trabalhos domésticos, multiplicaram as tarefas da mãe de família. A vida desta se tornou, então, sombria e difícil, muitas vezes amarga. Antes trabalhava brutalmente, sem horas de descanso, quase; mas era uma pessoa da casa; era ouvida, era atendida; ocupava pelo menos o mesmo nível das filhas mulheres. Desde, porém, que o trabalho assalariado lhe arrebatou os filhos, converteu-se também numa assalariada, o que poderíamos denominar, em relação à criada, o capataz da casa. Salvo quando um afeto vivo, fruto de um nível de educação pouco freqüente, mantinha os laços de família num plano moral, o plano liso e chato das relações econômicas ia convertendo a mãe de antes numa simples engrenagem da economia doméstica. O trabalho assalariado para a classe média foi a saída mais fácil que encontrou. Os filhos não tiveram

culpa do desmoronamento dessa modesta vida familiar, baseada em horas de convivência, e também não podiam dispensar a mãe das tarefas domésticas pois ambos estavam, e ainda estão, forçados a conviver num sistema que não lhes permite outra saída. Muito antes, na família operária já ocorrera esse afrouxamento e essa erosão no trato familiar. O filho e a filha de operários, e também da classe média encontraram no matrimônio um meio de sair da comunidade doméstica, não só por motivos morais e sexuais, como também porque essa comunidade de interesses muito diversos já não podia constituir a associação em que sempre se baseiam a organização e a permanência de uma família.

O grosso da imigração européia para a Argentina não era de alto preparo técnico nem intelectual. Do ponto de vista humano eram tão dignos como os que o possuíam; mas na vida social Argentina, esse mediano nível cultural e educativo começou a gerar problemas que logo se manifestaram na classe média e na pequena burguesia. Filhos e filhas dessas duas classes tiveram acesso a escolas pois a relativa ou real prosperidade econômica dos pais lhes permitia esse luxo. Tiveram acesso, conseqüentemente, a círculos sociais e econômicos praticamente vedados a seus progenitores. Nossas classes econômicas tem sido e ainda são de uma continuidade sem lacunas apreciáveis, e com freqüência passa-se de uma classe para a outra mais próxima. As classes não são estanques. Isso não significa que nossa gente seja melhor ou mais camarada que outros povos, significa que nossa economia permite essas mudanças. Do ponto de vista social e histórico não possuímos classe operária propriamente dita. A mentalidade de nossa classe operária, por exemplo, é mais uma mentalidade de uma classe média que aspira à pequena burguesia pois acredita que a conquista de melhor salário, melhor casa, melhor alimentação é a solução dos problemas básicos de sua vida moral e física.

Esses filhos e filhas da classe média e da pequena burguesia, que experimentaram contactos econômicos, sociais, culturais, educativos aos quais não estavam habituados, contactos esses que os satisfaziam muito mais que os anteriores, criaram o inevitável conflito dos desníveis. Conflito duro porque repercutia no local de convivência diária, onde se haviam formado e ao qual deviam tudo quanto sabiam até então. Entre os pais rudes, de baixa produtividade em relação ao momento econômico e de um medíocre nível cultural e educativo, e os filhos, dotados de mais elevado poder aquisitivo, mais civilizados, mais preparados e até dotado.; de uma capacidade intelectual que seus progenitores jamais haviam sonhado possuir, tornaram-se difíceis as relações familiares. Na família operária, o pai artesão e a mãe prática em trabalhos domésticos — nos quais sabia fazer maravilhas, em que pese o embotamento do trabalho brutal e do sofrimento de anos — tinham sobre filhos e filhas o ascendente de uma qualificação manual que estes não haviam adquirido. A

eles a fábrica só dava tanto para produzir tanto, sem preocupar-se se o trabalho os habilitava para formar-se intelectual e moralmente, preocupação de que cuidava o velho artesanato pois constituía título social ante o feudalismo dos proprietários de terras e senhores. As filhas de operárias tinham que recorrer ao prestígio materno em questões de cozinha e costura, ou em caso de doença. Nas classes médias e na pequena burguesia, porém, os filhos se sentiam superiores aos pais. Como adquiriam nível cultural e educativo mais satisfatório, não romperam abertamente com os progenitores pois tinham cultivado uma moral de consideração para com os mesmos: foram pouco a pouco separando o mundo de casa do mundo que não era casa. Neste conflito jaz boa parte da raiz do conflito mais geral entre o lar e a rua.

Filhos e filhas de classe média e pequena burguesia interessaram-se por melhorar o velho lar; trataram de tornar os pais apresentáveis aos olhos do mundo novo a que, agora, pertenciam. Essa tarefa foi realizada em grande parte com a aquiescência dos progenitores. Os quais, afinal de contas, haviam logrado, através dos filhos, a ascensão a outra classe que sempre tinham desejado.

O lar, porém, deixou de ser uma coisa viva, de produção recíproca, de intercâmbio recíproco. Não prosseguiu a obra em comum; nele falavam-se línguas diferentes. O rompimento definitivo, íntimo, a despeito da continuação formal e externa, produziu-se com o crescer dos netos, já nascidos num ambiente muito diferente do dos avós. Esse rompimento se faz sem ruído, silencioso pois os avós estão prestes a morrer. E é o que sucede. Já estão mortos em vida; só mudam de morada.

Toda tradição familiar repousa em vínculos morais, culturais e educativos, aos quais necessariamente deve acompanhar um apoio econômico ou social. A família, como unidade econômica, pode ser superada; e em muitos aspectos foi substituída pela sociedade ou pelo Estado; como unidade moral possui um valor do qual não se entrevê debilitamento nem fim próximo.

Nossas famílias da grande burguesia e da quase aristocracia formam sociedades morais, sociais e econômicas, e ao mesmo tempo políticas. No campo político — que falta às famílias das outras classes referidas: camponesa, operária, média e pequena burguesia — é que reside sua capacidade de ação. Donas de tudo quanto de substancial existe na economia nacional, na ordem privada — imóveis, gado, indústria, comércio, bancos — necessitam de uma ordem política para pôr em movimento esse imenso caudal.

Eis por que desde muito tomaram posse de tudo quanto puderam, dentro da máquina estatal e social, e participaram decididamente na formação e no impulsionamento de toda organização pública ou semi-pública, de finalidades morais e materiais, de onde podiam atuar como

classe dirigente. Classe dirigente sempre significa classe política dominante. E desses postos de ação influíram na fixação dos objetivos por que a sociedade inteira devia lutar. Esses objetivos não se alteraram pois do predomínio da grande burguesia do gado, passamos ao da grande burguesia industrial. Esta continua sendo classe dirigente. A quase aristocracia ainda está intacta, não foi substituída por outra.

Nossas famílias da burguesia e da quase aristocracia desempenharam o duplo papel — embora limitado — que as outras quatro classes mencionadas não puderam nem souberam desempenhar: o encontro entre a casa e a rua. Como ? Dando também um conteúdo político à família. Os filhos de grandes burgueses e aristocratas, dotados de uma firme consciência de classe, associaram-se aos pais na obra comum de manter privilégios, certamente, mas de manter algo que lhes era comum. Tais famílias constituem ainda uma sociedade hierárquica, em que esses e aqueles nomes — uns de posição, outros de quantidade — possuem um poder quase religioso, embora sem dúvida abonado por um poder material que lhe serve de antecedente. *A* ou *B* ainda continuam mais que *C* ou *D*. A ordem social não foi alterada.

Dentro desta determinação de vida familiar em relação às classes econômicas e sociais da vida argentina, qual tem sido o papel da mulher, e que conclusões podemos tirar que interessem a seu problema educativo?

Factotum nas classes econômicas fracas: camponesa, operária, classe média; aliviada de algumas cargas pesadas na pequena burguesia; com maior poder sobre filhos e agregados que nenhuma outra classe, na grande burguesia; e com grande influência política, social e econômica, na quase aristocracia — eis o papel que tem desempenhado até agora. Na ordem econômica e social repetiu, dentro de quatro paredes e com relação a seus parentes mais próximos, o que fora dessas quatro paredes acontecia a esses mesmos parentes. Assalariados eles, assalariada ela; dominantes eles, dominante ela. O tipo econômico e social de família não pode ser distinto do tipo econômico da sociedade a que a mesma pertence. O mesmo ocorre com o tipo moral, educativo, intelectual, etc. A diferença se verifica quando convivem velhos lares com situações diferentes das que os formaram.

Toda nova geração considera as quatro paredes do lar como uma limitação a seu desejo de um mundo aberto ao porvir ou a aventura. Está na própria raiz da vida a eclosão, a ruptura de algo, para iniciar uma vida nova; nos animais, nas plantas, na vida cósmica. Mas a necessidade física e moral de modificações não está só na coisa que nasce mas também na que dá a luz. Os filhos pensam em seus direitos, reivindicações, na necessidade de mais mundo, de coisas novas, e os reclamam áspera ou suavemente; é muito raro, porém, que se detenham a pensar se também os pais têm seus direitos, reivindicações, necessidade de mundo e de

coisas novas. E esta atitude é tão certa quanto a outra. Ambas as partes se vêm afetadas por um problema idêntico, que cada uma expressa e resolve tal como o compreende e tal qual pode e quer. De um lado e de outro há compreensão ou incompreensão, tolerância ou intolerância. Ambos são seres humanos, convivendo em uma entidade maior, com a qual estão em acordo ou em desacordo. O conflito é próprio da vida. A vida, contudo, não morre nos conflitos; muito ao contrário, deles nasce, ou melhor, continua.

O fato, pois, de que as quatro paredes tenham sido — e continuarão a ser — objeto de discórdia, não quer dizer que sua validade tenha os dias contados. Quer dizer apenas que há um conflito que cumpre resolver. Este varia de acordo com os valores ou objetivos de vida que predominem na família, e a aceitação ou recusa que deles façam os membros que a integram.

As quatro paredes já contam com uma tradição que se perde na noite dos tempos. Os seres humanos tenderam sempre para viver em comunidades ou famílias. O problema não está na existência ou não da família, em si, mas no tipo de família — vale dizer, seu regime econômico e social — e em seu valor moral, educativo, político.

Enquanto a subsistência da família dependia em boa parte do produto do trabalho doméstico, seja para o consumo interno, seja para o externo, a mulher teve predominância no conjunto familiar. As velhas casas eram velhas oficinas onde se trabalhava e convivia ao mesmo tempo. Nos amplos pátios combinava-se tudo, inclusive novos matrimônios. A grande indústria e o alto comércio liquidaram esse tipo de vida familiar, que foi substituído por núcleos familiares menos numerosos e economicamente mais fracos. O salário de um, insuficiente, obrigou a mulher a sair do lar para executar, em outros lares, tarefas domésticas, à hora ou por dia, vivendo sozinha ou com o marido. O papel da mulher nas novas famílias proletárias ficou reduzido ao de provedora, em contacto ocasional com os filhos, que praticamente se criavam sozinhos.

Quando dessa nova geração de assalariados se forma a classe média, começa então a reorganização da família de estrato econômico inferior. O papel da mulher nessa nova família foi o de converter em tarefa doméstica parte do que antes fazia regularmente fora: trabalho a domicílio para as oficinas; ou costurar, lavar e passar, venda de ovos e aves, doces, etc. A classe média em formação repetia, em pequena escala, o velho lar. Mas o comércio e a indústria, em expansão crescente, também feriram de morte esta nova defesa da mulher e da família; já não lhe foi possível outra coisa que permanecer em casa, transformando em mer-

cadoria o salário do marido ou dos filhos, acrescentando-lhe seu próprio "salário — quase nunca reconhecido — o verdadeiro "salário invisível"

e nossos casuistas da economia, fruto de seu esforço contínuo, duro,

largo, na cozinha, no tanque, na tábua de engomar, na máquina de costura, no manequim; esfregando e varrendo, fazendo compras, tomando conta de doentes, vigiando a pontualidade dos filhos na escola, no trabalho. Esta a história, nada nova, da família das baixas camadas econômicas. Como podia essa mulher desempenhar na vida outro papel que não o de uma escrava envergonhada? Sua vida doméstica constituía um verdadeiro suplício; e hoje ainda não se modificou, em todos os lugares em que imperam condições semelhantes.

Creio que a família argentina necessita de uma transformação profunda em seu regime econômico e social, a fim de chegar a ser não a unidade econômica dos tempos irreversíveis do artesanato e da casa-oficina, mas de uma unidade moral, cultural e educativa em que filhos e pais se encontrem para uma obra comum, livres de muitos conflitos de interesses que hoje perturbam e envenenam suas relações. A tarefa não é fácil e não depende de fatores locais, sim de gerais. A marcha do mundo é que decidirá o problema de modo definitivo. Enquanto isso, será que a única coisa a fazer é esperar ?

Acredito que há algo a fazer. E este algo está no lar e na rua.

As quatro paredes, o lar, a vida doméstica soam muitas vezes como o arrastar de grilhões. Quem já não ouviu dizer: "iria a tal parte, faria tal coisa, mas não posso". O "não posso" é a vida doméstica em suas inúmeras facetas, e quem fala é a mulher. Esta diz "não posso" muito mais vezes que o homem; este diz "não posso" quando também quer dizer "não quero". Seria possível diminuir o número dos "não posso" da mulher ? Sim, dependendo do homem. O homem não teria poder suficiente para, por si só, e de repente, mudar as condições gerais ou particulares que geram tantos "não posso", já que ele é tão escravo do sistema quanto ela; mas o sistema, embora severo, permite-lhe ajudar a mulher na vida doméstica. Se não o faz é porque não quer, e não porque não pode. Será que a culpa desta situação é a origem várias vezes milenária da família monogâmica, "fundada no predomínio do homem, a fim de procriar filhos de paternidade certa" e assim instituir o herdeiro direto e forçoso ? Obedecerá esta situação a que a família monogâmica "foi a primeira forma de família que teve por base condições sociais e não condições naturais", e porque também foi o resultado do "triunfo da propriedade individual"? Mais ainda se tem dito: "a primeira opressão de classes foi a do sexo masculino contra o feminino" e "a família individual moderna se baseia na escravidão doméstica — mais ou menos dissimulada da mulher"; ou "o homem na família é o burguês, a mulher o proletário".

Nada se pode objetar às conclusões de que a vida doméstica tem sido uma servidão para a mulher. Tem sido e continua sendo, em setores muito amplos das classes sociais economicamente mais fracas. A servidão

da mulher em casa, se bem que agravada em relação à do homem, em seu trabalho assalariado, faz parte de um regime geral, que a todos atinge. A mulher não pode aliviar a do homem porquanto está totalmente fora de seu alcance, mas o homem, em contraposição, pode aliviar a da mulher.

O desprezo do homem pela vida doméstica é mais uma questão de hábitos físicos e mentais; físicos, porque é mais cômodo não fazer que fazer; mentais, porque sem dúvida a imensa maioria das famílias européias que povoaram nosso país sentiam, na própria carne, uma negra experiência da vida doméstica. Se esta enorme maioria tivesse vindo de lares de alto nível econômico e social, em vez de provir de aldeias rústicas e do campo pobre, nossa vida doméstica teria sido muito outra; tal como aconteceu nos lares argentinos oriundos dos imigrantes de melhor nível.

Para o comum de nossos conterrâneos, a vida doméstica não tem atraído o homem para o lar; tudo que aconteceu foi graças ao evidente progresso econômico e social do país, o qual enriqueceu a família e a morada, proporcionando comodidade, segurança e satisfações que não se encontravam fora do lar. O sonho e o anseio pela casa própria aproximou mais o homem da cooperação em casa. Ocupou-se de pintar a cerca, instalar luz elétrica, construir o galinheiro; poucas vezes, porém, dedicou-se à tarefa permanente de cultivar a horta ou o jardim, de cuidar de aves, por exemplo. Em todo caso interessava-se pelo cachorro. A vida doméstica se lhe afigurava uma diminuição, uma ocupação de mulheres. A vida doméstica por instantes, sim; a largo prazo, nunca.

A vida doméstica é uma ocupação de todos os seres humanos enquanto necessitem e utilizem este tipo de vida. E todos os seres que dela se servem devem colaborar na sua manutenção, sem outras discriminações que as forçosas: não se pode cuidar da casa durante as horas do emprego, cada um deve fazer aquilo de que é mais capaz.

Admitamos que o atual tipo de vida doméstica deve ser superado, que ainda contém sinais evidentes de escravidão milenária; mas admitamos também que, enquanto não se produzir essa superação e não desaparecerem de todo esses sinais de escravidão, o homem deve colaborar com a mulher na manutenção desse tipo de vida. As exceções acaso existentes correm por conta dos próprios interessados, que devem examinar se o sacrifício e o amor de uma corresponde à indiferença que o outro demonstra pelo trabalho doméstico. Falamos, porém, para milhões, não para casos excepcionais.

Como sempre, as transformações econômicas e sociais impõem normas de vida gerais e particulares. Os salários tentadores da indústria e do comércio absorveram boa parte do serviço doméstico. Um dia ou outro o serviço doméstico assalariado desaparecerá, pelo menos sob sua forma atual. Tem-se tentado a solução de reduzir a casa, fazendo o menos pos-

sível a domicílio, com o que, em vez de enfrentar o problema, dele fugimos. Mas por esse lado a solução não é fácil, é mesmo economicamente difícil. Um dia ou outro, portanto, o recalcitrante anti-doméstico terá que curvar-se ante à realidade e o avental, a tábua de engomar e o tanque perderão o estigma com que hoje surgem aos seus olhos, acostumados ao papel de escrever, à máquina de calcular, às gigantescas instalações fabris, às deslumbrantes mercadorias do comércio, aos pretensiosos escritórios. Começará, assim, a aprender que o problema não consiste em apagar o doméstico de sua consciência mas na necessidade de elevá-lo ao nível das demais formas econômicas, sociais, culturais e educativas que ocorrem fora das quatro paredes do lar; como o problema também não consistiria em suprimir a família e o lar mas em elevá-lo àqueles mesmos níveis.

Poderia ocorrer uma pergunta: se todas as grandes transformações da vida doméstica dependem das enormes modificações que virão de fora, e se até a crise do serviço doméstico assalariado provém de uma situação externa, — para que interessar-nos pela vida doméstica, ao invés de dedicar todo esforço à modificação das condições gerais ?

Colocando-se a questão num plano estritamente político, a resposta só pode ser uma: primeiro as condições gerais; como consequência as particulares. Mas enquanto pensarmos que o ideal social deve basear-se na justiça, na cooperação e na igualdade econômica e social, e não na injustiça e na opressão, os ideais educativos não devem entrar em luta com os ideais sociais e políticos que esposamos. Se, na vida doméstica, a mulher é uma escrava, e não podemos modificar as relações gerais, temos a obrigação de aliviá-la, entretanto. E com isso pomos em prática os princípios educativos que nos parecem justos e humanos.

Isto do ponto de vista ideológico, político e moral. Há mais, ainda. A vida doméstica oferece ao homem — e logo à mulher — oportunidades para educar-se que não encontrará nem na fábrica, nem no comércio, nem no escritório. A vida doméstica e o lar são um pequeno mundo — insuficiente como mundo total — mas bastante para experiências e criações valiosas. As 16 horas de trabalho normal, no lar — o dobro das clássicas oito horas pela qual passaram à história os justicados de Chicago — são um capítulo vivo, incomparavelmente mais vivo que o trabalho do marido, do irmão ou do filho. O trabalho doméstico é um microcosmo em que se pode aprender a valorizar o pequeno de aparências mas grande em consequências e sentido; conhecer-se, assim, o que significa um processo, o tempo que dura e o resultado que há de produzir. A mulher descobre melhor as intenções e é mais intuitiva porque está habituada a observar e valorizar. Sabe sobre a situação econômica de um país mais que o homem comum pois todos os dias, no mercado, nas lojas, colhe uma comprovação que o marido só pode conhecer pela leitura dos

jornais. Sabe dos filhos mais que o pai. E a essa soma de observações, longa e constante, acrescenta mais uma grande coisa: essa coisa que desde os tempos primitivos a elevou até o homem: a educação manual. Não a educação da mão para uma só tarefa — como normalmente ocorre com o trabalho masculino — mas a educação para tudo. Qualquer que seja o nível intelectual do homem ou da mulher, a educação manual sempre os eleva pois, além de proporcionar-lhes um equilíbrio físico indispensável, do qual o pensamento logo adquire novos impulsos, permite-lhes expressar com a mão um novo mundo de fatos e pensamentos que de outro modo não seria despertado. A criança, o moço, o homem, ao auxiliarem nas tarefas domésticas, prestam um serviço social indireto e ajudam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de sua educação humana.

No capítulo da educação manual a agulha desempenhou papel de grande importância. Foi o primeiro instrumento de precisão de que se serviu a mulher, sua primeira grande ferramenta. Mais tarde serviu-lhe para produzir bens de troca, adquirir domínio físico sobre o homem e travar a primeira batalha econômica, como nova assalariada. A civilização muito deve à agulha: arte e literatura, indústria e comércio, amor e ódio, ambição ou desesperança foram alinhavados e desalinhavados com a ponta de aço da mais fina arma de combate. Se o sabre tem categoria na história humana, em nada lhe fica a dever a agulha. O amor e a indústria bem o sabem.

E que dizer do fogão, outro símbolo da escravidão doméstica? A mulher junto ao fogão ou curvada sobre a costura de sua agulha veloz não foi escolhida como ideal: são exemplos amargos de vida sem esperança.

Acredito que tudo quanto elimine um sofrimento — na mulher como no homem — deve ser recebido de braços abertos. Se hoje já se pode cozinhar torcendo o comutador da corrente elétrica, em vez de carregar lenha e intoxicar-se com a fumaça, se já se pode vestir sem dar um ponto — os que com isso se beneficiam devem estar justamente satisfeitos com a mudança. Mas estará a solução em arrasar a vida doméstica e diminuir o mais possível o tamanho físico e moral da vida do lar, pelo fato de que ambas ainda encerram uma grande dose de servidão?

A solução não pode ser esta. Equivaleria a abominar as sociedades humanas porque as presentes e passadas não são nem foram bem constituídas: abominar todas as crenças porque algumas ou a maioria embrutecem o homem; abominar toda arte, técnica, política, porque algumas delas significam um largo passo atrás. A solução está em fazer cada um dos instrumentos servir a um novo destino. Até as algemas, quando prendem os punhos dos tiranos ou se põem a serviço do gênio criador do homem, transformam-se em instrumentos de progresso, de conquista, de libertação.

III — A FAMÍLIA E A SOCIEDADE

Os agrupamentos humanos não têm sido idênticos em todos os tempos e lugares. A condição econômica desempenhou um primeiro papel para fixar seu tipo e número. Modificadas as condições, modificaram-se os agrupamentos. A família não podia escapar a esta regra. E tinha que ser assim pois a família não tem origem divina e sim humana, e a condição econômica sempre foi fundamental para existir e subsistir. Economia nova, família nova. A economia baseada na exploração agropecuária ou no artesanato, de troca lenta e difícil, só permitiu duras e escassas transformações na base familiar. O contrário se passa numa economia apoiada em indústrias de grande desenvolvimento. Enquanto, no primeiro caso, camponeses e artesãos acham mais conveniente para sua economia pessoal viver em famílias compostas e numerosas (avós, pais, filhos, netos, etc.) coabitando sob o mesmo teto, comendo à mesma mesa, associando-se na mesma tarefa; no segundo caso a facilidade de encontrar trabalho variado e em lugares diferentes transforma a família composta em família simples (pais e filhos), além de que os filhos podem emancipar-se economicamente dos pais, na flor da idade, ao passo que artesãos e camponeses sempre o fazem tardiamente, ou nunca.

Na Argentina, enquanto predominou na ordem nacional a economia agropecuária, o artesanato e a pequena indústria, o tipo de família médio era o de avós, pais, filhos e netos. Nem todos os filhos e filhas casadas, nem os avós dos dois ramos, viviam juntos; sempre havia margem para aquele que preferisse montar rancho à parte. Mas a fraqueza econômica de cada um induzia ao contrato-verbal coletivo. Com o crescente desenvolvimento industrial, que primeiro levou a mulher à máquina e logo ao balcão ou oficina da grande fábrica, as filhas solteiras diminuíram, os filhos solteiros se emanciparam; a "família ônibus" ficou circunscrita às classes proprietárias, em que filhos e filhas julgavam mais vantajoso viver do dinheiro dos pais que lançar-se à aventura de um emprego que em geral se considerava uma diminuição de hierarquia social, e também circunscrita às classes economicamente mais fracas, que não podiam subsistir, se a maioria de seus membros se emancipasse.

Nas famílias compostas, são sempre um homem e uma mulher os que se unem, como nas famílias simples; mas naquelas o marido e a mulher entram em uma sociedade maior, que lhes proporciona certos benefícios, embora também imponha alguns ônus. O varão de antigamente, ao ingressar numa casa em que havia várias mulheres solteiras, casava-se, como agora, só com uma delas; mas tinha que prever que sua família não começava só com esta mas com toda uma comunidade. E assim, diante de um meio economicamente mais hostil que o de hoje, tinha que colaborar com os sogros no custeio do orçamento comunal.

seja mediante o trabalho doméstico ou a domicílio das mais capazes, seja mediante o matrimônio das menos capazes. A velha prática dos espartanos, de abandonar no monte Taigeto os que fisicamente pouco ou nada prometiam, tem raiz comum com esta prática piedosa na aparência. Hoje, como sempre, os homens convivem ou não convivem, na medida de seus interesses.

É por isso que, para elevar moralmente o homem, a família, a sociedade, cumpre elevar a relação de interesses, em vez de procurar inutilmente sua anulação. Enquanto os conflitos econômicos repercutirem fundamente na vida de uma sociedade e, em consequência, nos agrupamentos menores que a constituem, a moral dessa sociedade é e será afetada por esses conflitos. Economias despóticas criaram classes despóticas e famílias e lares do mesmo tipo; economias que fomentam a formação de grandes massas assalariadas, as mais fracas economicamente, no conjunto social, também fomentam a formação de famílias em que o papel de sub-assalariado é representado pelo ser economicamente mais fraco do conjunto, a dizer, a mulher. Economias de amplo conteúdo social, em que predomine a cooperação, formarão também famílias em que a cooperação é a norma. Interesses em conflito, convivência em conflito. Interesses em cooperação, convivência em cooperação.

A família, o lar têm sido atacados ou defendidos, em primeiro lugar do ponto de vista desses interesses; em segundo, do ponto de vista da moral desses interesses. Os interesses, primeiro; a moral, depois.

As velhas famílias compostas, de interesses muito entrelaçados, possuíam, consequentemente, conflitos muito entrelaçados. Cada casa era todo um mundo, moral e econômico. Nesses mundos uns se salvavam. outros se afogavam. A mulher sofria mais que o homem. Este se resignava a ruminar o seu pesar; a mulher, sua dor. Até que chegasse a idade provecta e o começo da insensibilidade, e tudo vinha a dar no mesmo. Chegaram a avós ou bisavós. Economicamente eram zero. moralmente zero, ou quase zero. Hoje em dia há uma imensa quantidade de avós e bisavós que poderia representar muito, do ponto de vista econômico e social, se a educação de adultos fosse uma preocupação geral, como a da instrução elementar da criança. Todavia, a nosso sistema de exploração econômica só interessam o homem e a mulher que possam chegar ou já atingiram a plena capacidade física e intelectual. O resto fica aos cuidados privados de cada família ou da assistência social. Se esta existe, muito bem; se não, paciência. O mundo de lucros e perdas educa para lucros e perdas. A esse mundo o homem só interessa enquanto lhe dê uns e evite outros; interessam-lhe a família e o lar enquanto ambos, pelo simples fato de sua constituição, obriguem os membros que as constituem a mais deveres e, em consequência, a mais escravidão. O homem com família tem menos liberdade para exigir e protestar

que o homem sem família. Esta, e o lar, não são a causa dessa restrição mas as condições sociais, econômicas e políticas que não permitem ao homem dizer o que deve dizer, fazer o que deve fazer.

Nas famílias em que a mulher foi ou é a escrava doméstica, a possibilidade de exigir e protestar ficou muito reduzida; pode fazê-lo mas com poucos resultados. Daí o silêncio, essa resignação sem conformidade, que com tanta frequência lemos no semblante de muita mulher. A ordem do lar é, em pequena escala, a ordem social, moral e econômica reinante. Esta última tem que modificar-se, primeiro, se se aspira à modificação do lar.

Em nosso meio nacional, ainda dotado de um forte acento de economia agropecuária, que não permite multiplicar a população por dez mas só por dois, a vida de família e do lar não sofreu grandes modificações em sua base. Embora a expansão do comércio e da indústria tenha tornado possível que a mulher solteira contraia matrimônio com mais liberdade e frequência e tenha casa independente com mais facilidade que antes, no final ela outra coisa não fez que recomençar no novo lar os mesmos problemas que tinha em relação aos pais e que agora inicia com os filhos. Desta vez com maior frequência, embora talvez com menor violência, por haver-se acostumado com o estado de coisas. Deve-se disso deduzir que é natural que os vínculos de família e do lar diminuam de significação e valor diante da dura necessidade de ganhar a liberdade e a vida? Sim, é natural, enquanto a liberdade e a vida se vejam ameaçadas pela persistência dos vínculos de família e do lar, mas este não é o caso — e não o será — enquanto tais vínculos possam basear-se numa comunidade de interesses com que não entre em contradição. O fato de que a inteligência humana tenha servido durante um período para fomentar a miséria, a ignorância, a corrupção, o crime, não significa que a ela devamos abjurar: há que colocá-la a serviço da elevação moral, social e econômica do homem, feito o que a inteligência adquire um sentido de libertação que lhe era desconhecido.

Seria absurdo pretender que num mundo de transformações o lar não se modificasse. Como pretender, portanto, que as transformações por que o lar passou nos países fortemente industrializados, de ritmo rápido, fossem as mesmas que no nosso, que ainda marcha ao passo lento da vaca, símbolo de sua economia? Para cada época e cada economia, um tipo de lar.

A tendência à família simples é uma velha aspiração que se realiza à medida do possível. Vamos saindo, em geral, em uns lugares mais rapidamente que em outros, da família-tribo, da família-ônibus, para chegarmos à família simples: marido, mulher, filhos. E já avançamos no sentido de que os filhos, ao adquirirem maior capacidade, mais cedo que os pais, e ao encontrarem no meio social mais oportunidades que as

oferecidas a seus progenitores, limitem ainda mais a extensão dessa família simples, até reduzi-la ao casal, apenas; e existindo em cada cônjuge possibilidades físicas e econômicas para trabalhar isoladamente, e não em conjunto, a família sofre mais uma alteração. Tudo isto coexiste hoje e se não sentimos o contraste é porque vivemos apenas um aspecto do problema. Em nosso meio nacional, o tipo de organização social e econômico dá predomínio à família simples, de pais e filhos; segue-se o tipo de família composta, e, em último lugar o da família reduzido a marido e mulher, ou companheiro e companheira, produzida pela segregação dos filhos. Como ainda perduram possibilidades sociais e econômicas para famílias independentes, embora insuficientes para dar aos filhos, em idade precoce, a chave mestra de sua independência econômica, é presumível que o tipo médio de família simples continuará predominando. É, pois, sobre essa base proporcionada pela realidade econômica e social, que se poderá falar mais quanto à educação da mulher, dentro da vida de família e do lar.

Sem a mulher não haveria vida de família nem de lar. Ela é o ponto de fixação de uma comunidade, grande ou pequena. A economia agrícola, a primeira economia da radicação, foi regida pela mulher. Quanto mais não seja por um momento, o instante estrito de dar a luz, como na vida campesina de tipo primitivo, a mulher se impõe. O filho a prende. Se em lugar de acolhê-lo em seu seio, como até agora, embalá-lo e criá-lo durante meses — ou anos — com preferência sobre qualquer outra coisa, ou por dedicação exclusiva, uma sociedade futura a eximirá dessa tarefa — dura porém não amarga — só o tempo o dirá; e também dirá o que se conservou, de tudo quanto até agora ainda se faz. Estamos, todavia, na época presente; e as condições do meio e da época firmam mais na mulher que no homem a necessidade de construir um refúgio para o ser recém-nascido. O refúgio, com os anos, pode converter-se em cárcere, mas o sentido de sua criação não é esse.

A mulher sofre uma grande transformação a partir da maternidade. No homem a modificação nunca é tão profunda; não se operou em carne própria.

Esta a grande mestra. A modificação principal da mulher é uma mudança de objetivo: a mãe normalmente substitui a mulher. A despojada de antes tinha no filho uma coisa própria; e a ele se aferrava como única saída, já por sua insatisfação no afeto do marido, já para a solução de sua vida, nos anos de velhice. Luta dramática da qual lhe ficava, ao fim, apenas uns farrapos. A fatal independência do filho punha fim a tudo. Primeiro, o marido; depois, o filho. Nada mais natural, dentro desse campo restrito, que a mulher aspirasse a outros objetivos, a encontrar na vida umas certas compensações equivalentes às que permitiam ao homem pautar sua existência sem conflitos de forçosa solução dramá-

tica. A vida de lar e a de família foram por isso justamente consideradas, como ergástulo para muitas mulheres que procuraram no trabalho fora do lar, ou na solidão, o caminho para viver menos amargamente.

Em condições econômicas mais favoráveis à mulher, os cuidados da maternidade têm-lhe proporcionado maior número de satisfações; mas sempre, no balanço, as preocupações e os desenganos duraram mais que suas antíteses. É isso próprio da maternidade, exclusivamente ? Não: é próprio de todo fato e de toda ação humana em que ponhamos boa parte do peso de nossa vida.

O problema de saber se a vida da mulher é a maternidade adquire maior interesse quando à mulher se oferecem, ou ela pode conquistar, os novos centros de atividade que ambicionava, ou de que carecia. Podia-se colocar a questão não só com respeito à maternidade, à família, ao lar pois a mulher tem tido outras preocupações além dessas; todavia escolhem-se aquelas como tese para contradição porquanto a mulher, esposa ou mãe, ou equivalente, até agora tem sido o que constitui o objetivo central. Para a jovem da economia rural, o matrimônio era uma saída, um passo para cima e para frente o filho, uma esperança de futuro, o companheirinho em suas longas e pesadas horas de silencioso trabalho doméstico. A realidade, no curso da vida, poderia oferecer-lhe outra coisa; mas marido e filhos representavam esses pontos de partida. Para uma jovem de economia fabril, progressista e diferenciada, o matrimônio e o filho são coisas que fazem pensar. A mulher os deseja mas pensa antes de alcançá-los. Uma jovem de economia florescente, que já tem satisfações educativas, profissionais, culturais, sociais, também deseja o matrimônio e o filho mas estes não constituem um ponto de partida, são pontos de entrada. Sabe que daí em diante não poderá fazer o que fazia antes. É impossível reduzir o matrimônio, a família e o lar a um denominador comum, já que para as diversas classes econômicas e sociais têm matizes e até soluções muito diferentes. A verdade, porém, é que no problema da família e do lar se concentra boa parte do problema humano da sociedade que se deseja, em relação à sociedade em que se vive.

Se nos encontramos diante de situações reais possíveis ou das grandes transformações imediatas de nossa estrutura social e econômica, tudo quanto se disser sobre a vida e a educação da mulher dentro do lar e fora dele, na família e fora dela, tem que condicionar-se a essa nova situação previsível. Assim pensaram e sentiram em sua época, em outros países, todos aqueles que da interpretação da hora que examinavam e viviam, extraíam, ratificavam ou retificavam conclusões anteriores sobre o mesmo problema. A vida econômica e social argentina alimenta e organiza um tipo de família no qual se considera desejável que a mulher casada não tenha necessidade de trabalhar fora do lar, sobretudo se tem filhos. Não se trata de um ideal mas de uma realidade. Com isso

o marido não pretende prender a mulher para que só pense nele e na casa; é que o tipo de economia média familiar funciona melhor se a mulher cuida da casa e o marido trabalha fora, melhor que se a mulher abandonasse o lar para ganhar um salário inferior a seu salário invisível de administradora doméstica. Só quando a mulher pode obter um salário elevado, como ocorre por exemplo com a profissional, é possível julgar conveniente o trabalho dos dois fora de casa. Quando as receitas que o marido proporciona são insuficientes, a mulher as completa, se pode, com mais trabalho doméstico e a domicílio, conversível em salário; mas quando os outros membros da família — os filhos — fazem contribuições que cobrem o orçamento, a mãe retorna ao reino doméstico de serviço exclusivamente familiar. Pode acontecer que filhos e marido tratem de aliviar a mulher, quanto antes, de uma carga dupla, mas em geral não se trata de sentimentos humanitários mas da boa administração doméstica. Os sentimentos humanitários podem manifestar-se mesmo no período de carga dupla, quando marido e filhos, terminada sua tarefa do salário extra doméstico, compensam a mulher ou a mãe do esforço duplo, oferecendo sua cooperação nas tarefas domésticas que ela não pôde executar sozinha.

O fato, portanto, de que a mulher se tenha concentrado na casa, tem uma explicação econômica muito compreensível, assim como o fato de concentrar-se na família e no lar, derivado da maternidade e das condições que esta engendra. Nestes dois pontos reside o nó do conflito, na educação da mulher.

Deve a mulher colocar em primeiro plano sua própria vida familiar e de lar, ou adiar essas ante as crescentes exigências da vida pública? Que prefere a mulher? Que pode a mulher fazer?

Se observarmos o desenvolvimento de nossa comunidade nacional, veremos que nunca houve regras absolutas, nem para o homem nem para a mulher. Algumas pessoas, talvez muitas, terão podido dizer: a casa: ou então: a rua. Todavia, o que determinou a maior ou menor participação da mulher em uma ou outra foram as necessidades permanentes ou transitórias a que se viu sujeita. Todas as casas levam à rua, direta ou indiretamente. A vida nunca é "tudo ou nada". Até os cétricos acreditaram, os misantropos se misturaram aos outros homens, os egoístas foram generosos e os escravos se libertaram de algumas cadeias, conservando outras zelosamente. A mulher, como o homem, tem que viver e agir de acordo com o momento e as necessidades que tenha de enfrentar e as oportunidades em que possa atuar. A mentalidade da mulher dos tempos modernos não é a dos tempos primitivos mas também as épocas são diversas. Quando o homem e a mulher se lançam à rua é porque nesse momento é a rua que pode decidir o curso de sua vida ou do momento. E devem fazê-lo. Como quando se concentram no lar, no traba-

lho, no estudo, ou em outro tipo de luta ou de tarefa. As condições são sempre o que determina os atos. Pois bem: dado o tipo de nossa economia, no qual o chamado social não está realmente em mãos da sociedade e no qual o privado ainda tem muita força, a família e o lar têm mais oportunidades de influir na marcha da vida da comunidade que a própria rua. Se a mulher de família, por exemplo, suspendesse seu trabalho doméstico, e se essa decisão fosse geral, mesmo que por curto espaço de tempo, as conseqüências desta paralização seriam muito mais sensíveis e importantes que a paralização de todos os serviços públicos. por igual período. A vida doméstica tem uma importância incalculável nos regimes de economia privada. Como é possível que esta vida doméstica não influa também sobre os costumes, os vínculos, a organização social e os ideais de uma comunidade ?

A vida doméstica, a família, o lar não são sistemas e construções vetustas em si mesmas; envelhecem ou se mantêm frescas, quando envelhecem ou rejuvenescem as condições sobre que se apoiam. Essas condições, em nosso meio nacional, não acusam sinais de alteração ou decadência. Por isso interessam ao plano educativo.

A mulher, ao ter que enfrentar a vida doméstica, seja o lar em que se criou, seja aquele que ela mesma formou, não deve fugir à preparação e habilitação para tarefas desse tipo. Tampouco o homem a elas deve esquivar-se. Nunca devemos deixar de conhecer a fundo o meio em que estamos obrigados a atuar. Foi assim que o homem foi elevando sua penosa condição humana. Se os seres primitivos se tivessem recusado a executar tarefas pesadas, com elementos pobres, não teriam adquirido destreza nem engenho, e até sua inteligência não teria dado um passo inicial para uma inteligência mais desenvolvida.

O mesmo se dá quanto à vida de família ou do lar: se ambas constituem pontos centrais e cardinais de nossa sociedade, o conveniente, do ponto de vista educativo, não é desinteressar-nos delas mas interessar-nos profundamente, tanto para a educação de nossa pessoa como experiência social mais próxima, como para cultivar os pontos de contacto que possam existir entre a casa e a rua. Se acreditamos que a família e o lar não podem ser unidades isoladas e fechadas mas coordenadas de um sistema social, o caminho para essa coordenação deve partir de seus pontos de apoio concretos, vale dizer, dos núcleos familiares, e não de uma abstração imaginativa ou verbal. A realidade nacional não é constituída de vastas comunidades mas de pequenas famílias. E conquanto o curso dessa realidade dependa de fatores não dominados por esses núcleos familiares, mas de fatores de amplo conteúdo social e, seguramente, internacional, é muito conveniente estar preparado para quando esses fatores entrarem em jogo. Cumpre interessar as famílias pela coisa pública; cumpre fazê-las compreender que o público e o privado são caras de um

mesmo corpo. Feito isto, e conquistados, se possível, o pensamento e a vontade, cumpre também atender ao familiar, não só porque é uma realidade imperiosa e imediata, como também porque a solução não consiste em aguardar ou preanunciar os conflitos gigantescos e decisivos mas em atender à soma de conflitos menores que um dia desembocarão no conflito máximo.

A família, o lar e o matrimônio têm sido o alvo da crítica e da condenação da grande maioria dos pensadores progressistas. Julgaram-nos! — não sem razão — como uma das expressões típicas da opressão de classes. Os julgamentos variaram desde a pura e simples abolição dessas instituições, ainda de servidão, até sua transformação em instituições econômica, social e moralmente livres. Entre os dois extremos, o último é o que se ajusta ao pensamento dialético, ao pensamento que busca as soluções através do desenvolvimento do processo e não no ilusório salto de uma realidade concreta para uma proposição abstrata. A família, o lar, o matrimônio, devem libertar-se das condições econômicas e sociais que as degradam. Feito isso, poder-se-á saber se ainda prevalecem como formas substanciais de associação humana. Podem variar as formas e os nomes; o que deve interessar à humanidade é a libertação de todas as formas de escravidão e o desenvolvimento de uma moral que também a liberte.

Esse interesse pela vida familiar e doméstica não deve ser confundido com o interesse político pelo retorno ao lar e pela reclusão da vida doméstica. A moral das ditaduras é uma para tudo, já o vimos na guerra passada: pregava-se a volta ao lar, como conselho idílico, mas ao mesmo tempo se aperfeiçoavam e multiplicavam os campos de concentração. O nazismo e o fascismo não morriam de amores pelo lar, família e vida privada, pois violavam a correspondência, invadiam os lares, dispersavam ou eliminavam seus membros; falavam do lar porque era a coisa mais à mão, como lugar físico de reclusão; porque não queriam que as pessoas pensassem publicamente e não o queriam nem em relação ao homem nem à mulher; e porque necessitavam de carne para canhão para o ano x e era conveniente estimular a mulher no sentido de devotar-se a procriar e criar filhos. Vamos então, baseados nessa realidade, dizer que essa é a única realidade, que não se deve ter filhos, nem casa, nem família, porque os inimigos da liberdade humana quiseram tudo isso para seus planos de eterna escravidão?

Sei que isso não é o que se pensa mas muitas pessoas falam como se assim pensassem. A volta ao lar da moral dos campos de concentração não é idêntica à moral que aconselha realizar a vida de família e do lar sem escamoteações e sem reticências, como etapa de um processo para uma sociedade melhor. Não é uma volta à reclusão do lar mas uma realização do lar. Não é um ponto de entrada mas um ponto de partida.

Quando a mulher sentir" que seus familiares mais próximos compartilham inteiramente, fisicamente, de suas preocupações e das tarefas da casa de que tem que cuidar, iniludivelmente, então se sentirá realmente libertada. O que mais humilha a mulher em seu trabalho doméstico não é o trabalho em si mesmo — este a rebaixa — mas o desdém das pessoas da família por esse trabalho e o" plano inferior a que se sente relegada, em relação ao plano superior de que gozam marido e filhos, em suas tarefas extra-domésticas. Trabalho algum é em si mesmo humilhante; torna-se humilhante apenas pelas condições morais e sociais que sua execução encerra. Com a grande procura de braços femininos, no comércio e na indústria, a máquina de costura cedeu lugar, em número e importância, à máquina de escrever. Preferiu-se esta última por ser menos penosa, porque abria à mulher uma porta para entrar em contacto com o meio ambiente; porque o salário podia ser maior e porque socialmente a costureira representava muito menos que a dactilógrafa. Tinha a máquina de escrever mais categoria econômica e social que a de costura ? Em si mesma não tinha pois ambas eram instrumentos bem qualificados, dentro da produção industrial moderna. Em que consistia a diferente valorização social ! Em que a máquina de costura simbolizava um momento econômico e social que devia ser superado, e a máquina de escrever o momento em que essa superação — embora limitada — se produzia. A máquina de escrever também terá a sua vez e as dactilógrafas do futuro sentirão o mesmo que as costureiras do passado. A máquina de costura também foi no seu tempo um passo à frente, na tentativa penosa e lenta da ascensão econômica da mulher. Os instrumentos, como as instituições privadas e públicas de que o homem e a mulher se têm valido como atividade normal para sua existência e convivência, devem ser julgados em relação à época dessa existência e convivência, embora o tenhamos de fazer com as idéias de nosso tempo.

A mulher que se dedica preferente ou exclusivamente à vida do lar tem sido descrita como máquina de fazer filhos, como enfermeira e guardiã do lar; como mulher inferior, definitivamente, à mulher que preferente ou exclusivamente se dedica ao trabalho de fábrica ou escritório, à profissional ou intelectual. É certo que a vida de família e do lar, tal como pôde realizar-se até agora, limita e deprime a vida da mulher. De uma jovem cheia de ilusões faz freqüentemente uma mulher cheia de desenganos. Poderia parecer, então, que a solução está em dar mais desenvolvimento à vida de fábrica e escritório, à profissional ou intelectual, que à família e doméstica. Se essa modificação fosse possível, muitas mulheres presas ao trabalho doméstico a prefeririam, e seria de admitir-se, então, que a vida familiar e doméstica tem seus dias contados. O marco da sociedade atual, contudo, não permite a total transposição; permite apenas uma modificação de condições, talvez de número, que se

reduz a melhorar as condições do trabalho doméstico, supri-lo em parte com a intervenção da indústria, levar maior número de mulheres ao comércio, à indústria, às profissões, às atividades sociais remuneradas. Tudo isso se faz e se fará não para libertar a mulher da escravidão mas para dela tirar melhor proveito e obter maiores benefícios. Se a mulher de hoje não amassa o pão da família, não é por bondade do padeiro; é que hoje é impossível prepará-lo em casa e o padeiro precisa fazer negócio. Teria a substituição do forno familiar pelo forno industrial significado uma libertação para a mulher ? Não; deixou de fazer o pão para dedicar-se a outra coisa, talvez mais servil que aquela. As servidões não têm apoio nos objetos, nos procedimentos, mas em seu sentido moral, no sistema social, econômico e político que integram. Em uma sociedade livre haverá família livre; em uma sociedade de servidão a família é um espelho fiel dessa servidão. O desejável seria que tanto o homem como a mulher fossem livres, absolutamente livres — dentro do relativo dos apetites humanos — para escolher entre a casa e a rua. Será verdade que todos, absolutamente todos, preferem a rua, detestam a vida doméstica, menosprezam o matrimônio, consideram a família como uma antiqualha? Seria ousadia afirmá-lo. Mas mesmo que o sentimento íntimo da maioria fosse esse, com respeito ao mundo de sua experiência, seria possível afirmar que, essa maioria ao chegar o dia de amanhã, julgará da mesma maneira essas velhas formas e não se atreverá a dar-lhes um novo conteúdo ?

Inclino-me a crer que essas velhas formas, que por algum motivo, com variantes leves ou profundas, resistiram aos séculos e milênios, não são inúteis e que o problema de fundo é um problema de conteúdo e de destino. Por isso mesmo, porque é preciso colaborar no sentido de encarar a questão de um ponto de vista novo, creio que se a família, o lar, o matrimônio, a vida doméstica, têm coisas graves e adoecem dos vícios de que padece a sociedade inteira, não se deve virar-lhes as costas até que chegue o dia da emancipação; deve-se ir desenvolvendo seus pontos de contacto com o meio social, ir atenuando suas limitações e suas servidões.

Poder-se-ia, pois, considerar como um ato de emancipação da mulher, sua despreocupação pela casa e família, pelo fato de que ela — sobretudo a jovem — pensa que nada tem em comum com esse passado ? Não, nem sequer pelo fato de que essa jovem luta na rua, nas associações, talvez nos partidos, para que seja abolida toda escravidão de todos os lares e família. Essa jovem faz muito bem em acreditar e querer que todas as formas de escravidão sejam eliminadas; e não duvidamos de sua sinceridade; mas seu pensamento e sua sensibilidade ganhariam em elevação moral, em força física, se ao mesmo tempo ajudasse a aliviar a servidão daquela que a criou, a escravidão de uma companheira olvidada; sua própria mãe.

A volta ao lar feita com idéias progressistas e nunca restritivas não é a volta à prisão. Nada pode prender quando as portas permanecem abertas para todos, menos para a mãe e o pai, que estão obrigados a suportar o peso da manutenção do lar. Eles não culpam os filhos porque sabem que sem seu sacrifício ou sua perseverança esses filhos não chegariam tão longe, como na realidade chegam normalmente, em comparação com os pais. Eles sabem que há um sistema de relações econômicas e sociais que lhes impede viver de outra maneira mas sabem também que tudo se perderia se deixassem cair das mãos o único instrumento palpável, a família, o lar, com que se elevam e progridem. Essa é sua vida, esse seu labor cotidiano; executam-no, prosseguem, sem esquecer que um dia tanto esforço combinado pode contribuir para trazer as grandes mudanças. Essas não vêm de improviso nem em bloco: vêm de todas as partes e com o correr do tempo. A vida social e familiar de amanhã recolherá o melhor que se tenha produzido na vida social e familiar de hoje. É por isso, também, que cumpre produzir.

A mulher que estuda e que trabalha fora de casa considera-se superior à mulher que apenas trabalha no lar. A razão é óbvia: da mulher que simplesmente trabalha no lar saiu, em geral, a mulher que estuda e trabalha fora. O sacrifício e a dedicação de uma serviram para a relativa emancipação da outra. Dos dois planos, um é interpretado como ascensão, o outro, dissimuladamente, como servidão. Essa escravidão é o estigma do lar. O espantoso da convivência familiar é que se tem consciência dessa servidão e quase nada se faz para suavizá-la ou superá-la. A maioria dos de casa nem a menciona; é tabu, mas em sentido inverso, pois o objeto tabu se sentiria feliz se dele se aproximassem e com ele se unissem. Todos se sentam à mesa; todos dormem em camas bem arrumadas; todos mudam de roupa. Ocorrerá à consciência que esses benefícios são cumulados por alguém, numa servidão mais cheia de provação que de recompensas ?

A vida matrimonial, como a vida do lar, tem apresentado à mulher augúrios mais tristes que ao homem: "Serás a serva de teu marido", "Perderás o emprego", "A casa vai te prender", "Triste profissão escolheste com o matrimônio", "Embalará o berço, mexerás a panela". "Aborrecerás teu marido, teus filhos te odiarão", "A maternidade será a tumba pela vida inteira", "Não cometas o crime de renunciar a ti mesma", "Livra-te das cadeias do sexo", "Vence teu sentimentalismo, sê uma mulher livre e forte".

A mulher ouve ou não ouve, acredita ou não acredita; mas há séculos percorre o mesmo caminho; há séculos e séculos que busca, em sua união com o homem, uma solução para muitos conflitos. Em que medida esses conflitos podem ser resolvidos de maneira diferente da de séculos e séculos e da atual ? A resposta é sem dúvida muito difícil,

porque de mil tentativas apenas umas poucas, as tradicionais, postas tantas vezes no pelourinho ainda se mantêm de pé. O marido, a casa, os filhos ainda têm sabor e valor permanentes. As relações morais, econômicas, sociais e educativas entre eles variaram e variarão muito, ainda, mas o fato permanece. Uma profissão, um trabalho, produzem satisfações às vezes imensas, mas para o comum das pessoas jamais enchem uma vida. O que até agora mais se tem aproximado da justificação da existência é a continuação da vida nos descendentes, e tudo aquilo que serve para conservar essa existência quase se reveste de caráter sagrado. O lar é, em si, uma ascensão, uma alta conquista humana na ordem da civilização e da cultura, mesmo que tenha sido substituído por sistemas sociais de corrupção e escravidão.

Se o caminho de toda elevação humana é o da emancipação, toda emancipação da mulher deve ser estimulada; emancipação econômica, social, política, cultural, educativa; emancipação de crenças e preconceitos que estejam em contradição com a independência que deseja. Liberta de toda escravidão poderá então decidir, de forma absoluta, sobre o conteúdo e o destino de sua vida, no tocante a amor, afeto, seus vínculos com o homem, filhos, lar — se assim queremos denominar provisoriamente o lugar de convivência afetiva — não será posta no índice e repudiada. Esse dia sonhado, contudo, só poderá ser a seqüência dos dias vividos por uma humanidade que terá, entretanto, de conformar-se com as soluções imperfeitas, aspirando sempre à solução ideal, à emancipação absoluta, à felicidade plena. Intervenhamos, pois, no processo da sociedade, do matrimônio, da família, que são fatos reais que temos ao nosso alcance, e ajudemos sua integração no processo que tende a superar os conflitos.

A mulher livre não brotará, como Minerva, da cabeça de Júpiter; brotará da mulher agrilhoadada. Sobre a mulher agrilhoadada é que cumpre trabalhar. A vida doméstica, o matrimônio e a família são, por isso, pontos capitais sobre que deve incidir a ação social, econômica, educativa e política da sociedade contemporânea.

IV — VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Toda civilização pressupõe um nível de estado social e não um nível de estado individual. De toda uma série de conquistas e atos humanos, uns vão sendo mais estimados que outros, ao longo do tempo; esta estima, embora tenha começado por ser individual, tem que transformar-se em coletiva, para que perdure e nesse caso, se a sociedade desse momento a considera superior ou equivalente a um valor anterior, incorpora-a como bem próprio em sua escala de valores de civilização. A conservação coletiva desses valores é mais segura que a conservação individual. Não

se pode confiar muito no homem só. O testemunho de dois tranqüiliza mais que o testemunho de um. O homem quando só cede com muito mais facilidade à fraude, à abjeção, do que quando está acompanhado. A presença da coletividade, embora representada por apenas mais uma pessoa, inibe-o e o torna cauteloso. O que se chama "voz da consciência" não passa da sensação de que uns olhos nos estão olhando ou podem olhar. Se a impunidade fosse a regra, todos seríamos criminosos. As guerras demonstraram-no com excesso, pois castiga-se mais por não matar que por matar. O homem não é bom nem mau, é simplesmente homem. Como tal, quanto mais só, mais bárbaro. Isso é certo para qualquer tempo e instante. Todo ser humano, qualquer que seja seu nível de civilização, pode descer em um minuto desse nível, se ninguém o vê, se ninguém pode conhecer os passos que deu.

Para atenuar e tornar o menos danosa possível sua natural tendência para a barbárie, nada melhor que educar o homem para a vida coletiva. Ampliando o campo de seus contactos físicos e morais, sua desconfiança tende a ceder; não o fará por bondade mas porque, obrigado a andar entre seus semelhantes, não poderia chocar-se com eles a cada passo; teria que volver à sua caverna individual; e não o faz porque já começou a perceber as vantagens de não estar sempre entregue a si mesmo. Também a coletividade que o atraiu a seu seio, mediante facilidades de uma vida em comum, tampouco o faz por bondade mas porque rende mais a reunião que a dispersão, porque é mais fácil manejar um milhão de homens associados que um único, não associado, livre. Um homem só se inclina mais a pensar, um milhão de homens associados se inclina mais a obedecer. Os interesses comuns gerados por uma comunidade são de tal maneira numerosos que o homem medita muito antes de causar um dano. Destruir a riqueza de mil inibe mais que destruir a de um só. Esta inibição também tem um limite de resistência e pode ceder à necessidade de destruir; mas em última instância sempre aparece o temor de destruir demais, de deixar ao desamparo a segurança individual, que sempre se busca através o acatamento das normas de segurança coletiva.

Os mais altos níveis de civilização e cultura têm sempre sido os de mais elevada organização social. Melhorar, superar a organização social é, por isso, a aspiração mais forte das coletividades humanas; sem um não é possível o outro. Ao indivíduo pode não interessar seu grau de civilização e cultura; à coletividade sim, porquanto os inúmeros interesses comuns correriam o perigo de degradar-se ou perecer.

Levar o homem a participar da vida em comum é, portanto, o primeiro objeto de uma coletividade. As instituições que se organizam a isto são destinadas. Nos povos muito desenvolvidos socialmente, este desejo de levar cada indivíduo ao seio ativo da comunidade, de alistá-lo,

discipliná-lo, tratar que aceite as idéias ou crenças consideradas mais justas, para a vida em conjunto, é uma tarefa tão natural como a de preocupar-se todos os dias por que não falte água, luz e alimento. Na Argentina é quase preciso arrastar as pessoas, para levá-las a se associarem a qualquer coisa, mesmo que seja de maneira transitória. Isso indica uma deficiência de educação social.

Este processo de atrair, puxar ou empurrar o indivíduo para a coletividade produz conflitos; mas este sempre acaba por ceder e acostumar-se. A segurança coletiva é mais ampla e tranquilizadora que a individual. Muito poucas vezes se abandona a segurança coletiva para retornar à individual; o que acontece é que, sem abandonar as seguranças coletivas, o homem se apoia em certas seguranças individuais que ainda são superiores às da comunidade. Mas troca uma pela outra, quando pode. Ninguém fica com o mau quando pode apropriar-se do melhor.

A família foi um começo de segurança coletiva. Mais amplo então que agora; mais ainda nas sociedades fracamente organizadas que nas de alto nível de organização. Poderia parecer que o crescente progresso da segurança coletiva tem que pôr ponto final à existência da família. Equivaleria isso a aceitar a filosofia do ponto final. A vida, todavia, é um processo de lutas e contradições. O fato de que a família de tal época e tal sociedade tenha que perecer, como sistema, não implica em que toda associação de homem e mulher tenha que perecer porque tal elemento de sua associação foi substituído ou superado por outro. Pode, pelo contrário, afirmar-se que as associações humanas serão cada vez mais sólidas e freqüentes. Homem e mulher já sabem onde residem suas grandes discrepâncias, onde estão suas maiores conveniências. As discrepâncias são passíveis de superação, podem ser abandonadas, substituídas; as conveniências devem repetir-se: abandonam-se umas e conservam-se outras. É assim que a humanidade vai acumulando em suas instituições os elementos que hão de definir seu grau de civilização e cultura, sua organização social e sua segurança coletiva.

Os conflitos entre família e sociedade fazem parte do renovado sistema de conflitos em que vive o homem. A solução não está em mutilar uma ou outra, mas em superar o conflito vigente. Obtém-se essa superação à medida que os interesses em choque são substituídos pelos interesses da convivência. É o que sempre se tentou fazer, interessando-se a coletividade pela família, interessando-se esta pela coletividade; reconciliando os interesses de uma e outra.

Nesta reconciliação e convivência, a mulher, como representante nato da família, desempenha o primeiro papel. Ela é o centro da vida familiar. O homem é mais dono da vida pública. O conflito que venha a apresentar-se por isso não é entre o homem e mulher mas entre interês-

ses que não se puseram de acordo. O essencial é que esses interesses sejam bem conhecidos, de parte a parte. O homem deve compenetrar-se melhor que até agora, da vida de família, mais complexa do que lhe parece. A mulher deve intervir mais na vida pública. Isso não significa nem o encerramento do homem no lar, a fim de que experimente o que é, nem a constante permanência da mulher na rua, a fim de que conheça na palma da mão sua organização e movimento. A casa e a rua não estão isoladas uma da outra, nem agora nem nunca. A primeira vida interior pressupõe simultaneamente a primeira vida exterior. Não há muralhas intransponíveis.

A rua é sempre mais fonte de informação e orientação que a casa. Os fatos provêm de muitas fontes mas a rua os recolhe, coletiviza, difunde. Chamamos rua a tudo quando não pertence propriamente ao recinto privado. A rua é a vida pública. Compenetrar-se da vida pública é recolher valiosa informação e orientação para a vida privada; para a própria vida, devemos dizer, já que vida privada e pública são apenas dois aspectos da vida humana. Toda informação e orientação, porém, devem aplicar-se à interpretação e execução dos fatos mais próximos de nós, daqueles de que participamos. A operária, a empregada, a professora, a profissional, a mãe de família, em sua vida doméstica, podem empregar essa informação e orientação na interpretação e execução dos fatos de que participam. O campo de trabalho cotidiano é que deve ser utilizado. Não atuar nesse campo é perder o melhor instrumento, o instrumento que se conhece a fundo, do qual se pode tirar o máximo rendimento. Se a vida pública dá informação e orientação, é por reciprocidade de interesses: quer que se lhe devolva, em fatos, o que oferece em idéias, em objetivos. Quando o campo não permite agir, porque tentá-lo equivaleria a perdê-lo, pretender agir pode significar um ato de heroísmo. A coletividade, todavia, prefere a conservação do campo ao herói. Tem uma grande experiência sobre o que significa a posse de um instrumento, princípio de ação. Se não serve, há que melhorá-lo; o que não é aconselhável é atirar fora o que se possui e ficar de mãos vazias. Um instrumento defeituoso, frágil ou que em dado momento não se pode utilizar, ainda é melhor que nenhum.

A vida pública não é uma vida abstrata que fala por inspiração divina: é uma vida concreta que provêm de todos os fatos concretos da vida cotidiana, fatos que poderão a ela chegar direta ou indiretamente. Elabora os produtos que lhe são oferecidos. Nos produtos, nos fatos que vêm de todas as partes é que começam a firmar-se as bases da vida pública. Por isso o campo de ação cotidiano tem um valor imenso; por isso a família, a oficina, a fábrica, a escola, o escritório — todos os campos de ação cotidiana devem ser utilizados também como meios de aproximação da vida pública, como elementos de realização e elevação desse tipo

de vida. A professora que cuida do preparo e da educação da criança, a operária que executa a sua tarefa o melhor possível, a empregada que faz o seu trabalho de modo que tudo corra bem, a mãe de família que cuida dos seus, para que não se altere o ritmo e o momento da intervenção dos seus nas tarefas que devem desempenhar, todas contribuem para a manutenção da vida pública. Quando, além dessa contribuição para a vida pública, a mulher tem um senso de direção, quer no sentido de corrigir, garantir, ou substituir o objetivo direto desse momento, é quando, além de ação pública, exerce uma ação política. Nesse caso a ênfase recai sobre o sentido e não na coisa, em si; aspira-se a penetrar profundamente na vida da sociedade, para dizer: isto não se move; ou: isto tem que começar a mudar.

Daí a grande importância da intervenção da mulher na vida pública e política. Homem e mulher devem fazê-lo unidos; a dispersão de atividades que forçosamente são comuns, diminui o valor dos resultados. Nem só homens, nem só mulheres. Todas as discriminações devem ser abolidas. O homem ainda é bastante "racista" em relação à mulher. A solução não consiste em que a mulher erga diante dele uma outra forma de racismo. Trabalhar para a emancipação da mulher, com abstração da emancipação do homem, é tão errado como o inverso. Quando dizemos que na família atual a mulher é o membro mais fraco economicamente e que urge emancipá-lo, queremos dizer que temos que superar as condições em que essa escravidão se produz. Essas condições sempre são gerais: ou por elevação econômica da comunidade, da qual depende, ou por elevação moral dessa mesma comunidade, que a julga. Não é o sexo que deve preocupar-nos mas a escravidão.

A participação da mulher na vida pública cresce à medida que crescem seus interesses coletivos. Se tudo vem de fora, ela é forçada a olhar e atuar para fora. Em casa, elabora; na rua, prove. Se o lugar em que passa mais tempo, diariamente, é o emprego, seu campo de ação pública tem que ser o emprego. A vida familiar e a doméstica também são um vasto campo para essa ação, não estando rigorosamente limitada pela porta da rua. A mulher que faz vida de família e vida doméstica, de preferência, sai de casa para administrar. No mercado, nas lojas, na rua, atua com um sentido de vida pública, e portanto com agudo senso político. Suas apreciações são regularmente exatas porque se baseiam em fatos que conhece muito bem. Quando uma experimentada mãe de família diz à sua comunidade: vamos mal, ou vamos bem, é absolutamente certo — não são predições, são comprovações. Seu conhecimento da vida pública pode ser rudimentar mas é preciso. É um conhecimento direto dos problemas, matizado por fatos que chegam a suas mãos. O maior ou menor trato que a mulher tem da vida pública não decorre de ocupar o primeiro plano nesse tipo de vida mas no palpar seus problemas. E como os pro-

blemas econômicos são os primários, quem maneja uma economia complicada, como é a da vida familiar, tem uma experiência que faz descobrir logo as conseqüências públicas e até políticas de fatos de aparência simples, mas que conhece como a palma da mão.

Logo, educar no conhecimento das questões da vida pública é preparar para a vida pública. Em qualquer lugar, em qualquer atividade, tais questões surgem. Todo problema da vida social é um problema público. E pelo fato de ter o objetivo de alcançar um determinado fim, é, decididamente, um problema político. Definamos este como um problema que encerra possibilidades de garantir ou modificar condições da vida pública. A educação política, por conseguinte, é um processo, uma série coordenada de ações e reflexões que se põem em jogo para modificar essas condições. Se alcançar um objetivo é a meta da ação política, o que vale para a educação é o processo e não o resultado.

O uso reiterado da palavra política para designar exclusivamente a atividade própria dos partidos, decorre de que os mesmos são considerados como os instrumentos representativos e diretos da ação política. pois sob a forma de partidos se materializam sempre os grandes movimentos de opinião.

Como nossa vida coletiva está apoiada na família e a mulher é a verdadeira organizadora e administradora do lar, a deficiência de sua educação política diminui o vínculo que as sociedades contemporâneas exigem, cada vez com maior império, entre vida privada e vida pública. O lar não se tem interessado muito pela vida pública; nela tem vivido tratando dela tirar mais e dar menos. Isto não obstante, deve esforçar-se por conhecer as causas do que acontece portas afora e ver como é possível que seu quinhão possa contribuir para modificar essas causas. O lar deve ter consciência da vida pública porque, pelo menos entre nós, é a verdadeira célula social. O que o lar não conserva, perde-se; o que ele guarda, perdura. Qualquer modificação social, política, econômica ou cultural que não tenha logrado penetrar a fundo no lar é uma modificação superficial. Para conhecer o nível de um povo não adianta percorrer suas avenidas, basta percorrer suas casas.

Todo o imenso conhecimento que a mulher tem sobre a vida da comunidade a que pertence é adquirido em seu papel de organizadora do lar; ela o mantém em estado de conhecimento empírico, não o coordena, não o sistematiza, não o confronta com objetivos políticos. Julga com exatidão e força descritiva a homens, coisas e fatos, mas fá-lo sem idéias gerais, sem intenção de chegar às grandes causas. Estas não a inquietam. Podem mesmo parecer-lhe preocupações vãs, destinadas a dissipar ou vencer o tédio de viver.

Penetrar no político, dentro do lar, consistirá, pois, no exame cotidiano. e em núcleo familiar, de fatos significativos da vida pública, assim

preparando a mente para que tome mais contacto com esse outro tipo de vida. Consistirá, também, em conferir à família um objetivo de vida pública, isto é, um ideal que a leve de verdade a considerar-se membro do todo social e não, como agora tem preferido, como uma caixa de segurança contra os riscos da vida exterior.

Absorvida por afazeres familiares e crente que tudo se arranja melhor portas a dentro que portas a fora, a mulher tem subestimado a importância do público e do político. Não lhe têm faltado razões para chegar a esta conclusão: teve que resolver em definitivo as crises econômicas, ajustando dentro de casa as contas e as inversões. As crises morais suportou-as ou conjurou-as concentrando-se em si mesma, e fechando ou cerrando as portas do lar. Mais que o homem ela conhece as amarguras duradouras e os prazeres efêmeros. Mas em face dessa reclusão e das restrições impostas pela dura necessidade e da incapacidade para atuar de outra maneira, estão os problemas e as inquietudes desta vida cada vez mais universal. A fim de que o lar não mantenha este perigoso divórcio com a vida pública, urge que a mulher se eduque politicamente. Desta maneira, a família poderá incorporar-se, como ótimo instrumento, à sociedade em que o público e o privado se aproximem numa síntese, eliminando muitas ou todas as contradições que a perturbam.

Iniciada a mulher na preocupação pelo político, ou dele já consciente, vale dizer, despertado seu interesse pelos problemas da vida pública, vem o segundo passo: a ação política. Esta não significa, forçosamente; a participação em partidos políticos. Quer dizer apenas ação orientada no sentido de modificar ou garantir as condições da vida pública. O partido é um instrumento valioso para a ação política e em muitos momentos é insubstituível; jamais, porém, será o instrumento exclusivo. Os partidos são órgãos executivos diretos que amplificam o que existe, para captá-lo com precisão. O rumor, a inquietude, o protesto, as aspirações vêm por muitos caminhos do próprio seio do povo. Os interesses e os reclamos de um povo formam os partidos, que representam tudo isso ordenado em sistema, doutrina, programa.

A ação política não partidária ainda está mais ao alcance do comum das mulheres que a ação militante. O mesmo se poderia dizer com referência aos homens, já que aquela não exige que se modifiquem muito as condições da vida cotidiana, pública ou privada. Tampouco lhe veda o caminho do partido; em todo caso, prepara-a para optar pela ação direta, se algum dia vier a desejá-la.

Como pode educar-se a mulher no exercício da ação política ?

Por meio da ação social que tenha por objeto modificar ou garantir algumas das condições da vida pública. Isto é o que distingue fundamentalmente a ação social pura e simples da que se rege por um fim político.

A ação social pura e simples é de assistência. Preocupa-se pelo indivíduo ou pela comunidade com propósitos humanitários; recusa-se a indagar o porquê das coisas e se o descobre passa de largo, como se os olhos lhe ardessem só de enxergá-lo. A ação social com objetivo político, ao contrário, propõe-se a deter-se no porquê, no quando e no onde. Coloca o problema das causas; é substancialmente um processo de educação política.

Desde longa data a mulher cumpre na vida pública uma ação social; todavia o despertar de sua consciência para a inclusão de um conteúdo político não vem de tão longe nem constituem maioria as que já despertaram. A prova de que a melhor maneira de a mulher entrar na vida pública é através dos problemas conexos de sua vida privada, é que através do social com objetivo político, pode transformar essa ação na base de uma eficiente ação política. Pode avançar uns passos mais e lançar-se à ação política direta; e mesmo que a maioria não o faça, sua educação e vida políticas teriam alcançado um nível satisfatório. O que as sociedades humanas necessitam para elevar-se politicamente é que exista esse tipo de preocupação e que se ponha em marcha pelos meios de que cada um dispõe. A ação política direta é, no momento, quase o privilégio de uma minoria.

Devemos entender por militância política a adesão efetiva e ativa a um partido. Até hoje, em qualquer país do mundo, os que militam estão em evidente minoria, com relação aos que não militam. Contra esta tendência prolongada para a não militância já se levantaram muitas vozes. Afirmam que a culpa da deficiência de educação política dos povos decorre, em grande parte, de que a cidadania permaneceu e permanece pendurada na fachada dos partidos, o que os priva de uma colaboração em massa capaz de engrandecê-los e aperfeiçoá-los.

A deficiência de educação política não diminuirá nem desaparecerá com a filiação a partidos nem com a militância, mas sim com a educação política. A filiação e a militância podem ser incentivos, regras para essa educação; nada além disso. O problema tem que ser colocado de maneira diferente: a educação começa com a inquietação política, o pensamento político, a ação política; pode acabar no partido, mas não é forçoso que aí termine. De tempos em tempos os povos criam os partidos que sintetizam a aspiração comum numa doutrina, programa e chefes. Os partidos, portanto, nascem de uma aspiração comum mais ou menos acesa. A aspiração comum, o estado de consciência, o começo educativo vêm antes.

A militância política eleva seu nível concomitantemente à elevação do nível de consciência política de quem muita. Os partidos mais fortes são aqueles em que a consciência política de seus militantes também é forte.

Até muito pouco tempo, a mulher não tinha direitos políticos, na Argentina. Era um contrasenso dentro do quadro de sua imensa participação na vida do país. Agora já possui um novo instrumento para sua ação pública e política, instrumento, porém, de aplicação muito limitada. Muitos se preocupam com o emprego imediato que dele se fará. Isto tem importância do ponto de vista eleitoral. Mas do ponto de vista educativo o que importa não é o uso exterior que dele se fará mas o uso interior; vale dizer, de que servirá para a mulher trabalhar o seu próprio íntimo, para pensar politicamente, colocar os problemas e proceder de acordo com as soluções que encontrar.

A militância política põe diante da mulher argentina um novo problema. Ainda não dispomos de informações que nos autorizem a assegurar que ela se orientará imediatamente, e em grande massa, para a militância. Sua aproximação dos partidos tem sido escassa, fato explicável pela carência de direitos políticos. As circunstâncias que conduzirão a mulher a militar politicamente dependerão, em essência, da gravidade e da urgência dos problemas que terá de enfrentar.

Poderíamos chegar às seguintes conclusões, quanto à educação política da mulher: Necessidade de preocupar-se com o político, isto é, com os problemas da vida pública, suas causas e conseqüências — exemplo: problemas de custo de vida, moradia, educação, segurança social, etc; necessidade de relacionar os problemas coincidentes da vida privada e da vida pública: violação de leis, violação de domicílio; insegurança pública, insegurança privada; economia nacional em crise, economia privada em crise; formar, também, estados de consciência política: aprender a descobrir o conteúdo político de cada fato social; não deixar-se levar pelas aparências; tudo quando se faz socialmente, tem um interesse político. O aspecto social pode ser satisfatório mas seu fim político pode ser funesto. Interessa mais o fim que o aspecto. A militância e a não militância são duas atitudes igualmente políticas, que podem trabalhar unidas. A mulher não militante não deve sentir-se menos obrigada que a militante a assumir a responsabilidade de apreciação e da ação políticas correspondentes. Sua obrigação nasce de sua compreensão dos fatos, de seu estado de consciência política. A ausência de uma bandeira é conseqüência de uma decisão pessoal, não a exime de uma obrigação coletiva.

Até aqui tratamos da definição e da colocação do problema educativo. Até aqui falamos do que é a ação política e militância política. Será tudo ? Falta o principal: o objetivo. Na decisão acerca do objetivo começamos, já, a escolher os caminhos, a optar entre o que se nos oferece ou a trabalhar para a coisa nova. Termina uma lição do pensamento e inicia-se outra, aplicável à vida. Poderia eu parar na lição do pensamento ? Devo calar o que creio, despojar-me do que sinto ? As definições conceituais são necessárias para fixar a linguagem em que temos de entender-

nos; eu, porém, estaria a enganar-me a mim mesmo, se deixasse de dizer que acredito que a educação da mulher para a vida pública e política deve contribuir para abreviar, diminuir e eliminar todas as formas de escravidão; escravidão resultante da divisão do homem em categorias econômicas e sociais; escravidão ainda vigente na família; escravidão de um baixo nível de educação e cultura; escravidão jurídica; escravidão pelos filhos sem proteção social, que a obrigam a ganhar um salário; escravidão de todas as crenças que em seu aspecto político e social furtam, adulteram e substituem os meios para sua libertação. A educação para a vida pública e política não pode ser uma lição acadêmica sobre os direitos de nossa Constituição vigente ou reformada, de nossas leis presentes e futuras, mas uma lição de fatos. Cada momento da vida cotidiana pode constituir a lição de um fato. A mulher tem nos problemas da vida familiar e doméstica um valioso campo de ação social e política, porque na vida familiar e doméstica se conservam, intactas, velhas e recalcitrantes servidões. São problemas que não vão resolver-se dentro de quatro paredes; há que levá-los à praça pública, cada vez que for necessário. As relações familiares, as condições da família, a situação do lar, são um compêndio das relações de toda a comunidade: sociedade de assalariados, família em escravidão. A mulher deve, sempre que possa, enfrentar todos os problemas sociais e políticos; nada há que deva ser reservado exclusivamente para os homens. A vida doméstica e de família não é coisa de mulheres mas de todo mundo. Sobre os problemas de vida doméstica a mulher sabe mais que o homem e deve, por conseguinte, colocar a força de seu conhecimento na formação de uma consciência política, na consecução de um objetivo político e social que possa interessar às grandes massas. As proletárias não são só as assalariadas das oficinas e fábricas mas também as sub-assalariadas, membros da família, sem proteção nem categoria social. Com o poderoso instrumento do lar nas mãos, a mulher pode, unida ao homem e não contra ele, travar a batalha. Um lar seguro e livre, uma família em plena segurança terão que ser, certamente, a consequência de uma sociedade livre e protegida pela segurança coletiva; a essa sociedade não chegaremos de um salto mas pela prévia eliminação de cada uma das formas de escravidão que hoje a acorrentam. Um lar livre, uma família livre, são essenciais à almejada segurança do dia de amanhã.

XII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

A Conferência Internacional de Instrução Pública reuniu-se pela décima segunda vez em Genebra, de 4 a 12 de julho de 1949. Como as dos anos anteriores, foi organizada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação. Nela se fizeram representar 47 Governos, além de observadores enviados pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial de Saúde e pelo Bureau Internacional de Trabalho.

A Conferência foi presidida pelo primeiro delegado do Brasil, professor Paulo Carneiro. As três vice-presidências foram atribuídas aos srs. Ismail Kabbany Bey, do Egito, J. Barbag, da Polônia, e Tobias Weaver, da Inglaterra.

O temário desta décima segunda sessão compreendia quatro pontos: 1) Relatórios dos Ministérios de Instrução Pública sobre o movimento educacional durante o ano escolar 1948-1949; 2) Iniciação nas ciências naturais na escola primária; 3) Ensino da leitura; 4) Ensino da geografia e a compreensão internacional. Os relatórios sobre os três últimos temas foram elaborados por Nieto Caballero, da Colômbia, Miss Mc Murry, dos Estados Unidos e François, da França.

O interesse suscitado pelos relatórios anuais dos Ministérios de Instrução Pública se intensifica de ano para ano, como prova a ampla participação nos debates destes relatórios.

A Conferência dirigiu aos Ministérios de Instrução Pública três recomendações, cujo texto publicamos a seguir.

RECOMENDAÇÃO N.º 26

Ensino da Geografia e a Compreensão Internacional

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido

aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 8 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que o relatório inicial redigido pelos especialistas franceses, de acordo com o Seminário da UNESCO dedicado ao ensino da Geografia e a seu papel objetivando melhor compreensão internacional, foi julgado como base de trabalho útil,

Que a definição da Geografia, os princípios e os métodos de ensino propostos, foram adotados, sob a condição de se destacar os problemas seguintes:

a) Como redigir programas e organizar exames em conexão com um ensino ativo, concreto, atual e comparativo;

b) Por quaisquer meios psicológicos e didáticos diminuir o sentimento que possui a criança de se crer o centro do mundo, e desenvolver o sentimento de interdependência e de unidade moral do gênero humano. ficando bem entendido que toda educação deve conciliar o amor da pátria com a compreensão de outros países e com o respeito de sua soberania num mundo onde todas as Nações devem ser consideradas cora igualdade de direitos;

c) Como realizar no mundo atual a objetividade do ensino de Geografia;

Que a UNESCO decidiu editar em brochura o citado relatório, tendo em conta estas observações,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

1 . Assegurar a difusão desta brochura entre o magistério, de maneira que professores e diretores tomem conhecimento do problema, podendo discutir, propor sugestões, fazer as experiências necessárias;

2. Designar o mais cedo possível os especialistas que, em 1950, participarão do Seminário da UNESCO de modo que eles possam se preparar longa, ativa e útilmente tendo os contactos necessários com os diferentes meios de ensino do seu próprio país.

RECOMENDAÇÃO N.º 27

Iniciação nas Ciências Naturais na Escola Primária

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido

aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 9 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que formar o espírito científico de observação e de experimentação utilizando os interesses espontâneos da criança constitui um dos fins essenciais da educação e que a iniciação nas Ciências Naturais, desde as primeiras séries da escola primária é particularmente aconselhável para favorecer esta formação,

Que é necessário associar a escola à uma ação generalizada para proteger a natureza,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

1 . Que a iniciação nas Ciências Naturais comece nas primeiras séries da escola primária;

2. Que, mesmo que esta iniciação constitua uma disciplina isolada, as Ciências Naturais sejam associadas ao ensino de outras disciplinas (linguagem, desenho, trabalhos manuais, etc);

3. Que esta iniciação vise principalmente os seguintes objetivos:

a) formar a inteligência da criança com o emprego de métodos ativos, tendo por base, na medida do possível, a observação e a experimentação individuais,

b) educar a imaginação e a sensibilidade do escolar, fazendo-o amar a natureza e suas belezas e interessando-o pelos fenômenos naturais e pelas diversas manifestações da vida,

c) favorecer e desenvolver toda ação de proteção à natureza;

4. Que na escola primária, a iniciação nas Ciências Naturais de-
ndo se apoiar na observação e na experimentação, torna-se necessário
r à disposição do aluno, na escola e fora dela, sem desprezar as inicia-
vas da criança:

a) para observação direta, instrumentos óticos (lupas, etc), vi-iros, jardins escolares, etc.;

b) nos casos em que a observação direta não é possível, filmes educativos, diafilmes, quadros e coleções diversas;

5. Que os alunos sejam treinados na pesquisa em comum e no
contrôle mútuo de suas observações e da interpretação de fenômenos
observados;

6. Que esta pesquisa seja acompanhada por um esforço de ex-pressão
gráfica e verbal;

7. Que as crianças sejam estimuladas a colecionar e a contribuir, com o
material recolhido, para enriquecer o museu da escola ou da classe, que se
tornará tanto mais vivo e atraente quanto maior for sua
contribuição pessoal;

8. Que se favoreça à instalação da escola ao ar livre, para se ministrar um ensino de Ciências Naturais verdadeiramente educativo e conforme as exigências pedagógicas;

9. Que se prefira sempre ao método morfológico e descritivo, o método funcional, que consiste em estudar os órgãos e a estrutura dos seres em relação com a vida, com os problemas criados pelo meio, etc, e que os seres vivos não sejam observados em geral como indivíduos isolados, mas ao contrário em suas correlações com os outros seres;

10. Que não se comece o ensino de Ciências Naturais pelas no menclaturas, definições, classificações, sistematizações, etc, que devem ser antes a conclusão última de observações e de experiências concretas, que serão acumuladas assim como os conhecimentos que serão adquiridos;

11. De acordo com as exigências precedentes, que os programas sejam bastante flexíveis para permitir a adaptação do ensino aos recursos do meio local;

12. Que se este meio não apresentar certos elementos de observação, o aluno possa procurá-los pelo intercâmbio inter-escolar;

13. Que os livros utilizados neste ensino sejam sobretudo trabalhos de documentação organizados de maneira que incentivem as pesquisas e as observações pessoais dos alunos;

14. Que entre as atividades extra-escolares (passeios, excursões, clubes de naturalistas) seja reservado um lugar de destaque às que possam exaltar o amor da natureza e interessar a criança em protegê-la (reflorestamento, luta contra a erosão, proteção das plantas e dos animais, etc);

15. Que os professores exponham ocasionalmente a história das descobertas e os traços marcantes da vida dos sábios que têm contribuído para o progresso das Ciências Naturais no mundo;

16. Que um cuidado particular seja dispensado à preparação de professores, para dar-lhes informação sobre os métodos de ensino de Ciências Naturais e para ensinar-lhes os aspectos do desenvolvimento intelectual da infância próprios para serem utilizados neste ensino;

17. Que reuniões, conferências e cursos de aperfeiçoamento proporcionem periodicamente aos professores o conhecimento dos progressos das ciências e da didática e dos resultados de experiências em matéria do ensino de Ciências Naturais.

RECOMENDAÇÃO N.º 28

Ensino da Leitura

A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência

e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, tendo se reunido aos 4 de julho em sua décima segunda sessão, aprovou aos 9 de julho de 1949, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que a Leitura não é somente uma técnica de ensino de base e um conjunto de mecanismos mentais, mas também o instrumento principal para aquisição pessoal do saber e da cultura,

Que a criança deve aprender a ler correntemente e com a compreensão do texto,

Que o ensino da Leitura não poderia ser dissociado do ensino da língua materna e de seus meios de expressão, nem da aprendizagem da escrita,

Que os progressos da psicologia e da pedagogia permitem o emprego de métodos mais adaptáveis às possibilidades da criança;

Reconhecendo que:

a) os métodos sintéticos satisfazem o espírito lógico do adulto e facilitam o trabalho do mestre mas partem de elementos pouco acessíveis ao espírito da criança,

b) os métodos denominados globais preconizados pela psicologia são mais ajustados às possibilidades mentais da criança e a seus interesses espontâneos; permitem integrar a aprendizagem da Leitura nas atividades gerais da classe, mas exigem preparo mais completo do professor;

Julgando que a escolha dos métodos de ensino da Leitura pode ser influenciada pela estrutura da língua, pela organização escolar de cada país, etc, Levando em conta todos estes diferentes elementos, Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

1. Uma das preocupações essenciais das autoridades escolares deve ser:

a) ensinar a ler correntemente a toda criança em idade escolar e a todo adulto analfabeto,

b) aperfeiçoar neste domínio os métodos de ensino facilitando todas as experiências úteis,

c) possibilitar todos os meios próprios para conseguir que os adolescentes fiquem em condições de ler correntemente após sua saída da escola;

2. A aprendizagem da Leitura não deve começar no momento em que a criança, depois de ter enriquecido seus meios de expressão verbal e recebido uma educação sensorial adequada, adquiriu o desenvolvimento mental necessário;

3. A organização escolar deveria permitir que o professor acompanhasse seus alunos durante os anos de aprendizagem da Leitura;
4. É aconselhável que o professor empregue métodos de ensino da Leitura recomendados pelas ciências de educação;
5. O gosto da Leitura deve ser desenvolvido desde o início, pelo emprego de frases e de textos de certo valor, dentro do campo das atividades e dos interesses imediatos da criança; este gosto deve ser desenvolvido durante todo o tempo de freqüência à escola pela criação e enriquecimento contínuo de bibliotecas escolares;
6. O emprego da imprensa escolar, auxiliar precioso do ensino, merece ser incentivado;
7. Os manuais de aprendizagem da Leitura e os livros recreativos (para crianças e para adultos que aprendem a ler) devem ser adaptados ao desenvolvimento mental e aos interesses do leitor. Dar-se-á uma atenção especial à escolha do texto, impressão e ilustrações;
8. As crianças que têm dificuldade para aprender a ler devem beneficiar-se de um ensino complementar adaptado às suas deficiências;
9. O emprego de provas objetivas de Leitura oral e silenciosa é recomendado para permitir o controle dos resultados obtidos nas diferentes séries;
10. Em vista da necessidade de combater, em numerosas nações, o analfabetismo de adultos, um esforço conjugado deve ser empreendido para desenvolver as técnicas do ensino da língua adaptadas às massas, para organizar um material adequado ao ensino da Leitura e para permutar os resultados de experiências feitas pelas nações interessadas neste problema.

O ENSINO PRIMÁRIO NA SUÉCIA

INTRODUÇÃO

Os países escandinavos ocupam no setor educacional um lugar muito destacado; sua organização e seus métodos podem ser considerados, por diversas razões, entre os de maior valor e mais modernos.

Isto não quer dizer que o , ensino escandinavo não se apoie em sólidas tradições nem sobre uma experiência de séculos. Suécia, Dinamarca, Noruega e a própria Finlândia, foram das primeiras nações que possuíram um sistema escolar organizado. Sem dúvida é preciso reconhecer nele uma das conseqüências do papel preponderante que durante muito tempo teve a Igreja. Esta influência religiosa explica, em parte, a atenção dispensada pelos educadores escandinavos ao ponto de vista moral. Além de dar às crianças uma sólida instrução, as escolas nórdicas procuram formar homens capazes de um pensamento pessoal e conscientes de seus deveres cívicos. Este aspecto humanista do ensino aparece claramente em numerosas "escolas populares superiores", e nos círculos de estudos, tão característicos dos países escandinavos, que se esforçam, com êxito, em evitar os inconvenientes de uma especialização exagerada.

E isto porque o espírito nórdico é tão realista como prático. E se manifesta imediatamente pelo desenvolvimento do ensino profissional, como também pela importância dos trabalhos manuais nos programas primários. Por outro lado, com o fim de dar à indústria a mão de obra qualificada que requer, as escolas especializadas e os cursos supletivos ensinam o ensino de conhecimentos teóricos aos jovens que exercem um determinado ofício, ou permitem aos adultos ficar periodicamente ao par da evolução das técnicas.

Pode dizer-se, enfim, que o ensino escandinavo é democrático, pois que não exerce nenhuma pressão sobre os métodos pedagógicos, deixados freqüentemente à iniciativa dos professores, nem sobre a escolha dos estabelecimentos que pode ser feita pelos pais. O Estado concede geralmente auxílio financeiro às instituições particulares. Este ensino é sobretudo democrático porque está cada vez mais acessível e generalizado, permitindo aos alunos bem dotados, de qualquer sexo, atingir na maioria dos casos, graças a um sistema de bolsas e subvenções, aos cursos

superiores, e assim às posições mais elevadas, qualquer que seja a situação financeira dos pais.

Apesar de sua baixa densidade demográfica, as quatro nações escandinavas têm difundido o ensino nas regiões mais afastadas da Lapônia, localizadas além do Círculo Polar Ártico; elas têm pequena percentagem de analfabetos; criaram para a infância deficitária, numerosas e modernas escolas; enfim, têm dado a seus povos instrução e educação de nível elevado. Tudo isto constitui motivo de orgulho que muitos países poderiam invejar.

Se pretendêssemos ressaltar o principal característico do ensino sueco, poderíamos dizer que ele é, sobretudo, prático. No ciclo primário a criança, além de receber uma sólida formação geral, é iniciada nas técnicas manuais e pode assim, se não pretende continuar os estudos, empregar-se começando sua própria vida econômica e profissional. A articulação entre as diversas séries permite que os alunos matriculados no curso tenham a possibilidade de requerer os exames secundários ou receber uma formação profissional especializada. Frequentemente esta formação é acompanhada de estágios e por isso é comum encontrar-se nos institutos suecos homens de 28 ou de 30 anos, que vêm completar em diversos cursos seus conhecimentos teóricos, depois de já haver exercido uma determinada profissão. Finalmente o contacto íntimo do ensino sueco com os problemas da realidade cotidiana manifesta-se também na eclosão espontânea da educação de adultos que, além de ser uma forma original de pedagogia, constitui um vantajoso intercâmbio de idéias e experiências.

Destas ligações entre o ensino e a vida prática resulta o novo sistema escolar que está muito longe de ser uniforme. Tendo por base a escola primária (*folkskola*) e a secundária (*loroverk*) que se pretende reformar, o sistema apresenta numerosos aspectos, e os referentes ao ensino primário são examinados a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Durante mais de 700 anos foi principalmente a Igreja que se encarregou de desenvolver a instrução nas diferentes classes da sociedade sueca. Entretanto, as comunas tomaram, em princípios do século XIX, a iniciativa de criar escolas para as crianças do campo. Quando o Governo apresentou ao Parlamento (*Riksdag*) na sessão de 1840-1841 um projeto instituindo o ensino obrigatório, já havia no país cerca de 1.400 escolas primárias ou infantis com 68.000 alunos, aproximadamente, 13% das crianças em idade escolar.

De acordo com o projeto aprovado pelo *Riksdag*, a primeira lei escolar sueca foi votada em 1842; nela se previa a criação em cada paró-

quia de, pelo menos, uma escola dirigida por um professor devidamente habilitado. O ensino durava seis anos; os dois primeiros chamavam-se "classes infantis" e os quatro últimos constituíam a escola primária propriamente dita, ou *folkskola*. O país foi dividido em distritos comu-nais, tendo as comunas poder de decisão nas questões locais referentes à educação primária.

Gradativamente, grande número de distritos introduziu um sétimo ano facultativo e, em 1918, o Governo determinou que em todos os distritos se organizasse um ensino chamado "complementar" prevendo no mínimo 360 horas de aula em dois anos. O ensino complementar "devia ser uma escola prática de adolescentes, para estabelecer e preparar a formação de jovens que se destinavam ao exercício de ofícios e para desenvolver seu sentimento cívico". O sétimo ano facultativo ganhou assim terreno e, em 1937, o *Riksdag* tomou a decisão de tornar obrigatório, em todos os distritos escolares do Reino, o sétimo ano de estudos; a reforma devia ser realizada progressivamente durante um período de doze anos e já em 1948 estava inteiramente terminada.

EXTENSÃO DO CURSO E NÚMERO DE ALUNOS

Atualmente o ensino primário tem a duração de sete anos e é obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos.

Muitos educadores julgam que sete anos de ensino primário mais as 180 horas dos cursos complementares facultativos não são suficientes para preparar eficazmente a juventude para desempenhar seu papel na vida. Trinta e três distritos, entre eles o de Estocolmo, que representam aproximadamente a quinta parte da população escolar, introduziram a partir de 1946-1947 um oitavo ano obrigatório. E ainda em certas cidades o ensino primário chega a um período de nove anos.

Na prática, todas as crianças suecas cursam os quatro primeiros anos da escola primária propriamente dita. Os alunos que desejam ingressar na escola secundária podem fazê-lo depois do quarto ou do sexto ano primário.

Ao terminar o ano letivo de 1946-1947, o número de alunos nas escolas primárias era de 544.000 em lugar de 527.000 no ano anterior. A partir de 1944 verifica-se pois um aumento do número de matrículas, embora tenha havido de 1916-1944 um constante decréscimo.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Se considerarmos, por exemplo, a organização do ensino primário em Estocolmo, as duas primeiras séries constituem o curso preparatório, ficando as aulas a cargo de professoras; nas outras seis séries restantes

o ensino é ministrado indistintamente por professores e professoras, estando entregue a mestres especializados o ensino de desenho, canto, ginástica, costura e economia doméstica para as moças, o que se verifica também com a formação profissional dos rapazes.

A partir da quinta série há dois ramos de ensino: o primeiro se constitui pela escola primária comum, e o segundo está equiparado ao programa da escola secundária inferior e compreende, além disso, uma nona série em que foram organizados exames especiais em Estocolmo.

As principais matérias ensinadas são: sueco, escrita, história, aritmética, ciências naturais, geografia e inglês. Registremos de passagem que se pensa tornar obrigatório o ensino de inglês em todas as escolas do Reino, já estando inscritos mais de mil e quinhentos professores.

Naturalmente a ginástica e o esporte têm um lugar nos programas.

A formação manual é obrigatória em todas as séries. Nas três primeiras, os meninos e meninas fazem costura. Nas outras cinco, as meninas fazem trabalhos de agulha, estando reservada a oitava série à "costura e confecção de vestidos"; por seu lado os meninos trabalham em madeira e ferro e, em menor proporção fazem trabalhos em cartolina e encadernação; a última série é chamada de "formação profissional". A "economia doméstica" está incluída no programa das meninas das duas últimas séries. Na última elas recebem também ensinamento de higiene, cuidados médicos comuns e puericultura. Nesta última série a "ciência doméstica" é facultativa para os meninos, o mesmo acontecendo com a "formação profissional" para as meninas; assim se acentua mais a orientação profissional e os trabalhos práticos com o fim de permitir aos jovens ganhar a vida.

Há um determinado número de classes especiais: para as crianças retardadas, classes de observação, e classe "de leitura" para os que têm dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Aquele que tem acuidade auditiva deficiente recebe uma formação adequada. As crianças tuberculosas, embora não estejam na fase contagiosa, são reunidas em classes ao ar livre, com períodos de repouso superiores a duas horas diárias. Em Estocolmo há 96 classes desta natureza, das quais 51 são de repouso, 12 de observação, 22 de leitura, 5 de ar livre e 6 de audição. A média de alunos por classe é de 12,6.

Só há separação de meninos e meninas nas quatro últimas séries do curso. Em Estocolmo há 50 escolas primárias, a maior das quais possui 83 classes, sem incluir as classes especiais para desenho, ciências, costura, trabalhos manuais, etc.

MÉTODOS

Dá-se grande importância nas escolas primárias suecas à possibilidade de se empregar métodos pedagógicos modernos.

As escolas estão dotadas de variado equipamento compreendendo aparelhos de projeção cinematográfica, filmes, rádios, mapas, etc.

São consagrados trinta minutos diários à radiodifusão para as escolas primárias, com leituras escolhidas. Procurou-se fazer em 1945-1946 uma experiência aliando o rádio ao ensino por correspondência para a sexta série; em 1946-1947, para a sétima, e em 1947-1948 para a quinta. Têm-se remetido às crianças de diferentes lugares, folhetos que contêm o texto da lição de inglês com o comentário necessário, assim como exercícios práticos; os meninos deviam escrever as respostas e remetê-las à Radiodifusão sueca para serem corrigidas. A experiência tem dado bons resultados quando o professor acompanha conscientemente o trabalho dos alunos.

Registremos, por fim, que em Estocolmo a Direção de Escolas Primárias pôs as instalações das escolas à disposição dos jovens de 14 a 18 anos que desejam ocupar suas horas livres em esportes, ginástica, danças folclóricas, trabalhos manuais, construção de modelos de aviões, costura, trabalhos caseiros e culinários, puericultura, etc, atraindo grande número de participantes. As salas de reuniões são também postas à disposição dos clubes.

As escolas primárias suecas são gratuitas. Sua manutenção está a cargo das comunas sempre ajudadas pelo Estado. Este auxílio torna-se cada vez mais importante e atualmente perfaz três quintos das despesas, além da quantia dispendida com os vencimentos dos professores.

O material escolar é distribuído gratuitamente, o que também acontece com os livros e com a sopa escolar. Nos distritos rurais, as crianças são transportadas, à custa do Estado, de sua casa à escola; a partir de 1947, deliberou-se pagar uma indenização diária aos alunos das últimas séries que podem se transportar por conta própria utilizando a bicicleta; também foram criados fundos para custear nas cidades o alojamento e a pensão das crianças que residem longe. Está previsto um crédito de vinte milhões de coroas para o transporte e alojamento das crianças.

Em Estocolmo a assistência médica e dentária é gratuita. A quinta parte dos alunos vai, no verão, para os colônias de férias que são mantidas pelas províncias e pela cidade de Estocolmo.

A Suécia está dividida em 2.500 distritos escolares que correspondem aproximadamente aos distritos comunais. Segundo as leis comunais de 1930, o ensino primário estava a cargo de cada comuna. Nas comunas

que têm um conselho comunal ou municipal é ele que nomeia a direção do ensino primário. Naquelas menos importantes em que não há o conselho municipal, elege-se um conselho escolar. Este conselho e a direção do ensino primário escolhem seus presidentes. A "assembléia diocesana", hierárquicamente superior a eles, sanciona os regulamentos escolares do distrito e controla, de acordo com a autoridade provincial, as questões financeiras. Finalmente, a autoridade central e a inspeção do Estado são exercidas por inspetores de escola primária, nomeados pelo Governo e subordinados à Seção de Ensino Primário da Direção Superior de Escolas.

Por outro lado, nos distritos que têm pelo menos dez professores, deve ser obrigatoriamente eleito um superintendente.

Para poder ensinar em uma escola primária sueca, é necessário possuir um diploma expedido por uma Escola Normal de Professores. Os estudos têm a duração de dois anos para os candidatos que apresentam o diploma de bacharel, e de quatro anos para os que provarem ter cursado com aproveitamento os quatro anos do curso ginásial. Além disso, há um curso de dois anos para as professoras de ensino pré-pri-mário. A necessidade crescente de professores tem dado origem à criação de novas escolas normais.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE OUTUBRO DE 1950

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

5 — É publicada a Portaria número 237, de 2-10-50, do Ministro da Aeronáutica, que baixa instruções para o funcionamento da Escola de Especialistas de Aeronáutica.

11 — É publicado o Aviso n.º 637, de 9-10-50, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o funcionamento, em 1951, do Curso de Adaptação de Protéticos.

11 — É publicada a Portaria número 161, de 25-9-50, do Ministro da Guerra, que revigora, para 1951, as instruções para funcionamento do Curso de Topografia e as normas para seleção regional dos candidatos a esse curso, baixadas com a Portaria n.º 195, de 6-12-1949.

13 — É publicado o Decreto número 28.743, de 11-10-50, que promulga o Acordo Cultural entre o Brasil e a França, firmado no Rio de Janeiro a 6-12-1948.

14 — É publicado o Decreto número 28.734, de 9-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranumerário mensalista da Universidade de Recife.

14 — É publicado o Acordo de 10-10-50, firmado entre a Universidade do Brasil e o Conselho Nacional de Petróleo, que dispõe sobre o estabelecimento de curso destinado à formação de técnicos em refinação de petróleo.

18 — É publicada a Portaria número 649, de 5-10-50, do diretor do Ensino Secundário, que atualiza o Boletim Modelo 12, anexo à Portaria n.º 156, de 28-4-1949, sobre exames de admissão (ata geral de exames).

23 — É publicada a Portaria n.º 678, de 17-10-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento, em Pelotas, do Curso Avulso de Técnico em Laboratório, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

25 — É publicado o Decreto número 28.733, de 9-10-50, que aprova o regulamento do Instituto de óleos.

25 — É publicada a Portaria n.º 409, de 16-10-50, do Ministro da Educação, que fixa o período de 21 de outubro a 21 de novembro de 1950 para a realização do 65.º Salão Nacional de Belas Artes.

30 — É publicada a Portaria n.º 256, de 21-10-50, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para o concurso de admissão e matrícula na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em 1951.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Decreto número 19.775, de 29-9-50, do Es-

tado de São Paulo, que dá a denominação de Lucídio Mota Navarro ao grupo escolar de Cabreúva.

1 — É publicado o Ato n.º 38, de 22-9-950, do Território do Acre, que cria no Município de Tarauacá, a Escola Rural Lídia Guiomard Santos.

3 — É publicado o Ato n.º 73, de 9-9-950, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que torna efetivas as matrículas no Curso Pré-Normal dos candidatos que apresentarem certificado de conclusão do curso ginásial.

4 — É publicado o Decreto número 12.045-C, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a diversas instituições, inclusive de educação.

4 — É publicado o Decreto número 12.090, de 2-10-950, do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar no município de Jaguariaíva, com a denominação de Telê-maco Carneiro.

4 — É publicado o Decreto número 12.102, de 2-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a Escola Sta. Terezinha, de S. João do Triunfo.

4 — É publicado o Decreto número 1.401, de 22-9-950, do Estado de Goiás, que fixa subvenções concedidas a estabelecimentos de ensino secundário, normal e técnico.

5 — É publicado o Decreto número 19.785, de 4-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria, em Marília, uma Escola de Tratoristas.

5 — É publicado o Decreto número 19.792, de 4-10-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de São Paulo.

5 — É publicado o Decreto número 19.793, de 4-10-950, do Estado de São Paulo, que concede auxílio a instituições de educação.

5 — É publicada a Lei n.º 1.146, de 4-10-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que estende aos servidores públicos vantagens con-

cedidas para prestação de exames de licença ginásial.

5 — É publicado o Regulamento da Lei 555, de 10-5-950, do Estado de São Paulo, que isenta do imposto sobre vendas e consignações os livros considerados obra cultural, técnico-científica, didática ou literária.

5 — É publicado o Decreto número 1.379, de 8-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no Município de Leopoldo de Bulhões.

6 — É publicado o Ato n.º 76, de 5-10-950, do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, que regulamenta o concurso de remoção de professores secundários.

6 — É publicado o Decreto número 1.402, de 27-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Formosa.

6 — É publicado o Decreto número 1.403, de 27-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Pirenópolis.

7 — É publicado o Decreto número 10.556, de 6-10-950, do Prefeito do Distrito Federal, que autoriza o funcionamento, na Escola Amaro Cavalcanti, de Cursos de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

7 — É publicada a Lei n.º 930, de 6-10-950, do Estado de Pernambuco, que autoriza a criação do curso de jornalismo na Faculdade de Filosofia.

7 — É publicado o Decreto número 14.701, de 1-9-950, do Estado da Bahia, que abre crédito de Cr\$ 264.188,00 à Secretaria de Educação e Saúde.

9 — É publicado o Decreto número 12.073-B, de 27-9-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Sengés.

9 — É publicado o Decreto número 12.256, de 6-10-950, do Estado do Paraná, que dá a denominação de Antônio Kosloski ao grupo escolar de Palmira.

11 — É publicado o Decreto número 12.044-A, de 23-9-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Cambé.

11 — É publicado o Decreto número 12.072-A, de 26-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal regional em Quatiguá.

11 — É publicado o Decreto número 12.073-C, de 27-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal regional em Tomazina.

12 — É publicada a Circular da Divisão do Ensino Profissional, Rural e Supletivo do Estado de Pernambuco, sobre orientação para exames finais do ensino supletivo.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-E, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 40.000,00 à Escola de Comércio D. Fernando Tadder, da cidade de Jacarézinho.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-F, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Cantina Escolar, da Escola de Aplicação, de Jacarézinho.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-G, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 80.000,00 ao Educandário Sta. Terezinha, de Santo Antônio da Platina.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-K, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio N. S. de Lourdes, de Carlópolis.

12 — É publicado o Decreto número 12.020-L, de 17-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio N. S. da Conceição, de Bandeirantes.

12 — É publicado o Decreto número 12.035-B, de 21-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Colégio Sagrada Família de Maringá.

12 — É publicado o Decreto número 12.044-B, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que concede au-

xílio de Cr\$ 50.000,00 ao Colégio Sagrada Família, de Mandaguari.

12 — É publicado o Decreto número 12.044-D, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 15.000,00 ao Grêmio Esportivo Recreativo Brasil, da cidade de Marialva.

12 — É publicado o Decreto número 12.073-D, de 26-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Educandário S. Francisco, de Siqueira Campos.

12 — É publicado o Decreto número 12.284, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 12.000,00 ao Colégio Menino Jesus, de Curitiba.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.287, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a instituições de educação.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.288, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 15.000,00, ao Instituto Santa Sofia, de Prudentópolis.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.292, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Educandário N. S. das Graças, do Município de Arapongas.

12 — É publicado o Decreto n.º 12.296, de 11-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Grêmio Cultural 21 de Outubro, anexo ao Grupo Escolar de Apucarana, da cidade de Apucarana.

12 — É publicado o Decreto n.º 1.406, de 29-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Anápolis.

12 — É publicado o Decreto n.º 1.407, de 29-9-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no Município de Veranópolis.

13 — É publicada a Circular n.º 19, de outubro de 1950, do assistente do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do

Distrito Federal que dispõe sobre concurso de obras de divulgação, relativas às questões econômicas e sociais da Amazônia, promovido pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

13 — São publicados os quadros referentes às matrículas líquidas, dos meses de julho e agosto de 1950, no Ensino Primário Particular, do Distrito Federal.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.302, de 17-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 5.000,00 à Cantina Escolar de Cambará.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.304, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual na cidade de Maringá.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.305, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Sta. Mariana.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.306, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio a diversas instituições de educação, sediadas no município de Mallé.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.307, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao ginásio de Santo Antônio da Platina.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.312, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 200.000,00 à Associação Feminina de Proteção à Maternidade e à Infância de Curitiba.

13 — É publicado o Decreto n.º 12.319, de 12-10-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 120.000,00 ao Ginásio Municipal de Palmeira.

14 — É publicada a Portaria n.º 1.733, de 12-10-950, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo que baixa instruções para os exames finais nas escolas primárias isoladas.

14 — São publicadas as Instruções de 9-10-950, da Divisão do

Ensino Secundário e Profissional, do Estado do Espírito Santo, que regulam os exames finais nas escolas normais oficiais e particulares.

15 — É publicado o Ato n.º 79, de 12-10-950, do Secretário dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, que estabelece normas para a avaliação de títulos e classificação de candidatos no concurso de remoção de Professores Secundários.

15 — É publicado o Ato n.º 57, de 20-10-949, do Secretário dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, que baixa instruções para os exames finais e conclusão do curso, nas escolas primárias particulares.

15 — É publicada a Circular n.º 30, de 13-10-950, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, que estabelece bases para os exames finais e conclusão do curso primário nos estabelecimentos de ensino particular.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.331, de 15-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Rjbeirão do Pinhal.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.332, de 16-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso colegial pré-Universitário em Santo Antônio da Platina.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.333, de 18-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Bela Vista do Paraíso.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.334, de 19-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural em Polecatu.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.335, de 21-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural, em Maringá.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.336, de 22-9-950, do Estado do Paraná, que cria um curso normal rural, em] Marialva.

10 — É publicado o Decreto n.º 12.339, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Orfanato João de Paula, de Porto Amazonas.

16 — É publicado o Decreto n.º 12.340, de 24-9-950, do Estado do Paraná, que concede auxílio à Sociedade Paranaense de Medicina Veterinária, de Curitiba.

17 — São publicadas as Instruções do Chefe do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, do Estado de Pernambuco referentes a promoção e conclusão de curso primário.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.798, de 16-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Mariana Coelho, o grupo escolar de Vargem Alegre, Município de Barra do Pirai.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.799, de 16-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Dr. Memória, o grupo escolar da localidade de Venda das Mulatas.

17 — É publicado o Decreto n.º 19.819-F, de 11-10-950, do Estado de S. Paulo, que aprova o regimento da Escola de Educação Física do Estado.

17 — É publicado o Decreto n.º 19.819-G, de 11-10-950, do Estado de S. Paulo, que denomina Luiz Castanho de Almeida e Tor-qualo Minhoto, os grupos escolares ns. 2 e 6 de Bauru.

17 — É publicado o Decreto n.º 1.413, de 13-10-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada dos Municípios de Aurilândia para Tocantinópolis.

17 — É publicado o Decreto n.º 1.14, de 13-10-950, do Estado do Paraná, que transfere escola isolada no Município de Cumarí.

18 — É publicado o Decreto n.º 80, de 17-10-950, do Estado de S. Paulo, que suspende temporariamente remoções de professores primários.

19 — É publicado o Decreto n.º 1.421, de 13-10-950, do Estado

de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 4.200,00 para pagamento da hospedagem da caravana de estudantes do Colégio Estadual de Goiás.

20 — É publicada a Lei n.º 486, de 19-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que reestrutura os cursos de Ensino Supletivo para Adultos da Prefeitura.

20 — É publicado o Ato n.º 81, de 18-10-950, do Secretário de Educação do Estado de S. Paulo, que trata do exercício cumulativo de funções técnicas.

21 — É publicada a Lei n.º 487, de 20-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que reconhece como instituição de educação e assistência social a Associação Brasileira de Imprensa.

21 — É publicada a Portaria n.º 4.649, de 20-10-950, do Secretário de Educação do Estado da Bahia, que baixa instruções para as provas exigidas dos candidatos a funções docentes no Colégio Estadual da Bahia, Instituto Normal, Escolas Normais de Feira de Santana e Caetité e demais estabelecimentos de ensino médio do interior.

21 — São publicadas as Instruções de 18-10-950, do Diretor do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que trata de exames em estabelecimentos particulares de ensino primário.

21 — São publicados os Estatutos do Centro Acadêmico XI de Maio, da Faculdade, de Direito de Goiás.

23 — É publicada a Lei n.º 491, de 21-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que institui, em caráter permanente, o Concurso de melodias para o Natal.

23 — São publicadas as Instruções n.º 66, de 21-10-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura, do Distrito Federal, que regulam os exames de admissão e matrícula no curso ginasial do Instituto de

Educação e Escola Normal Carmela Dutra.

24 — É publicada a Lei n.º 792, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que denomina Professor Antônio Josino de Andrade, o grupo escolar de Ituverava.

24 - É publicada a Lei n.º 800, de 23-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria grupo escolar em Valpa-raiso.

24 — É publicada a Lei n.º 806, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que denomina Tibúrcio Es-tevam de Siqueira, o grupo escolar do município de Jundiaí.

24 — É publicada a Lei n.º 807, de 23-10-950, do Estado de S. Paulo, que cria grupo escolar em Itararé.

25 — É publicado o Decreto n.º 19.872, de 2 4-10-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de S. Paulo.

25 — É publicado o Comunicado n.º 43, de 24-10-950, do Departamento de Educação do Estado de S. Paulo, que trata da designação de professores que deverão participar do 1.º Curso Intensivo de Educação Pré-Primária.

26 — É publicada a Lei n.º 810, de 23-10-950, do Estado de São Paulo, que institui o serviço do registro de candidatas a interinidade no magistério secundário o normal.

26 — É publicado o Aviso n.º 8, de 18-10-950, do Serviço de Educação de Adultos, do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções para os trabalhos de promoções e exames nas escolas normais e cursos normais regionais.

27 — É publicado o Regulamento do Curso de Visitadores de Puericultura e Visitadoras Escolares do Estado da Bahia.

27 — É publicado o Decreto n.º 19.893, de 26-10-950, do Estado de São Paulo, que cria em Luís, Pirassununga e Presidente Prudente, escolas de tratoristas.

27 — É *publicado* o Decreto n.º 3.445, de 26-10-950, do Estado

de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Conselheiro Lafaiete, de Res-plendor.

28 — É publicada a Circular n.º 21, de 27-10-950, do assistente do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que trata da concessão de bolsas de estudo pelo Conselho Britânico.

28 — É publicado o Decreto n.º 19.894, de 26-10-950, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre instauração de escola primária rural em Bananal.

29 — É: publicado o Ato n.º 47, de 25-10-950, do Governador do Território do Acre, que denomina escola rural S. Francisco, o estabelecimento de ensino primário localizado no Município de Rio Branco.

31 — É publicado o Decreto n.º 3.815, de 20-10-950, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva à categoria de grupo escolar a escola reunida do Município de Barra do Piráí.

31 — É publicada a Lei n.º 815, de 30-10-950, do Estado de São Paulo, que doa imóvel destinado à sede do grupo escolar do Município de Vinhedo.

31 — É publicada a Lei n.º 817, de 30-10-950, do Estado de S. Paulo, que doa imóvel destinado à construção de ginásio Estadual do Município de Sta. Rita do Passa Quatro.

31 — É publicada a Portaria n.º 876, de 27-10-950, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções do concurso para provimento interino do cargo de professor primário, regente de classe.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

12 — É publicada a Lei n.º 969, de 4-10-950, da Câmara Municipal do Recife (Pernambuco), que con-

cede auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Embaixada Professor Duarte Dias, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Recife.

12 — É publicada a Lei n.º 970, de 5-10-950, da Câmara Municipal do Recife, que isenta do pagamento de impostos, taxas e contribuições municipais, o prédio da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco.

15 — É publicada a Lei n.º 992, de 9-10-950, da Câmara Municipal do Recife, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00 a tenor pernambucano para fazer curso de aperfeiçoamento na Itália.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Noticia-se que de regresso aos Estados Unidos, o Prof. Francis M. Rogers, da Universidade de Harvard, dá impressões sobre o desenvolvimento do ensino no Brasil.

1 — A CBAI realiza um curso intensivo de Reparos e Conservação de Linotipos.

8 — Encontra-se no Brasil em Visita de inspeção às Alianças Francesas, o Inspetor Geral do Ensino na França, Sr. Honoré Jean Pierre Clarac.

8 — Noticia-se a realização em 8. Paulo, do TI Congresso Nacional Acadêmico de Economia.

8 — Noticia-se a abertura das inscrições para o Colégio Naval de Angra dos Reis.

10 — Noticia-se a inauguração a 28 p. passado, de uma escola rural no Município de Santo Antônio do Amparo.

10 — Noticia-se que foram inaugurados a 29 p. p. as escolas reunidas Pedro Gonçalves Sobrinho e Gel. Benjamin Ferreira Guimarães, no Município de Bonsucesso, ambas construídas pelo Fundo Nacional de Ensino Primário.

10 — Noticia-se que foi inaugurado a 29 p. passado um grupo escolar no município de Luminárias.

11 — Noticia-se que os moradores da Vila Santa Luzia, em Tere-sópolis, com o auxílio de donativos do comércio local vão construir um colégio para mais de 1.000 crianças.

12 — Noticia-se a inauguração em S. Carlos (E. de S. Paulo) de uma escola do S. E. N. A. I., com capacidade para 160 alunos.

14 — Noticia-se que tem! despertado grande interesse nos meios educacionais de Belo Horizonte o Concurso de Redação, patrocinado pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino da Língua Portuguesa.

10 — Sob a direção do Presidente da Casa do Viajante Comercial do Brasil, está o Instituto de Pesquisas e Formação Social organizando um curso de aperfeiçoamento à profissão de representantes comerciais.

10 — Encontra-se no Brasil a Sta. Betty Grundstron, classificada em concurso a mais rápida dacti-lógrafa da Escandinávia.

16 — Noticia-se que tem dado excelentes resultados nas escolas primárias de Estocolmo o sistema do ensino pelo quebra-cabeças de perguntas e respostas.

17 — o Prof. Mira y Lopes inicia em Belo Horizonte um curso intensivo sobre psicologia da aprendizagem cultural no Instituto de Educação.

17 — Reune-se no Distrito Federal uma conferência de Adidos Culturais e da Imprensa junto às Missões Diplomáticas dos Estados Unidos a fim de discutir problemas de ensino de recíproco interesse.

17 — Noticia-se que o Reitor da Universidade do Brasil e o Presidente do Conselho Nacional do Petróleo assinaram acordo sobre criação de curso de técnico destinado à refinação de petróleo.

18 — Inaugura-se em Washington conferência de estudos luso-brasileiros sob os auspícios da Bi-

biblioteca do Congresso dos Estados Unidos e da Universidade de Vanderbilt.

21 — Regressa ao Brasil, procedente dos Estados Unidos, o professor Leopoldo Nachbin, considerado um dos maiores matemáticos da atualidade.

22 — Noticia-se a inauguração a 12 do corrente, do prédio em que funcionará o Grupo Escolar de Jaguarassu (Minas Gerais).

25 — Realiza-se a aula inaugural do Curso de Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia Santa Maria (Minas Gerais).

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE NOVEMBRO DE 1950

1 --- ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

3 — É publicada a Lei n.º 1.213, de 27-10-50, que declara de utilidade pública, a associação civil denominada "Campanha pela Biblioteca do Alfabetizado", com sede na capital do Estado de São Paulo.

3 — É publicado o Decreto número 28.680, de 26-9-50, que concede autorização para funcionamento dos cursos de didática e ciências sociais da Faculdade Fluminense de Filosofia.

4 — É publicado o Decreto número 28.827, de 1-11-50, que declara de utilidade pública a Associação de Voluntárias da Escola Ana Néri, com sede no Distrito Federal.

4 — É publicada a Nota n.º 131, de 24-10-50, do Ministro da Guerra, que dispensa os candidatos à Escola Técnica do Exército da primeira prova. Francês e Inglês, no próximo exame de admissão ao Curso de Preparação da referida Escola.

4 — São publicadas as Portarias ns. 14 a 50, de 15-9-50, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que designam professores para lecionarem nos cursos do referido Instituto.

6 — É publicada a Portaria número 171, de 31-10-50, do Ministro da Guerra, que aprova o modelo de certificado do Curso de Classificação de Pessoal.

7 — É publicada a Portaria n.º 99, de 10-10-50, do diretor do Ensino Comercial, que institui um Curso de Direção Escolar para di-

retores de estabelecimentos de ensino comercial no Distrito Federal. 8 — É publicado o Decreto número 28.818, de 31-10-50, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas da Faculdade de Comércio e Economia de Pernambuco, com sede em Recife, no Estado de Pernambuco.

8 — É publicado o Decreto número 28.834, de 6-11-50, que altera a redação de artigo do Regulamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

9 — É publicado o Decreto número 28.792, de 24-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extra-numerário-mensalista da Universidade da Bahia.

9 — É publicada a Portaria n.º 708, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso de Melhoramento de Cana de Açúcar, na Estação Experimental de Curado, no Estado de Pernambuco.

9 — É publicada a Portaria n.º 347, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução do disposto no artigo 2.º da Lei n.º 1.076, de 31-3, de 1950, sobre a prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.850, de 10-11-50, que abre pelo Ministério da Educação e Saúde o crédito especial de Cr\$ 1.050.000,00, para atender à despesa com aquisição de objetos his-

tóricos e de arte para o Museu Imperial de Petrópolis.

13 — É publicada a Portaria n.º 176, de 24-10-50, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para matrícula na Escola de Saúde do Exército.

13 — É publicada a Portaria n.º 712, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no corrente ano, do curso avulso prático de inseminação artificial em ovinos, em Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

13 — É publicada a Portaria n.º 714, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação, no corrente ano, do curso avulso de apicultura subordinado nos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

14 — É publicado o Decreto n.º 28.849, de 10-11-50, que proíbe o funcionamento dos cursos de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais da Faculdade de Ciências Econômicas Martin Afonso, com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

14 — É publicada a Portaria n.º 716, de 1-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso de Auxiliar de Enfermagem.

16 — É publicada a Lei n.º 1.230, de 13-11-50, que autoriza a abertura de crédito especial, pelo Ministério das Relações Exteriores, para pagamento de contribuição do Brasil ao Instituto Panamericano de Geografia e História.

16 — É publicado o Decreto n.º 28.862, de 13-11-50, que dispõe sobre o Curso Especial de Saúde da Aeronáutica.

16 — É publicada a Resolução n.º 350, de 3-11-50, da Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sobre o levantamento da estatística do

ensino primário em São Paulo, relativa aos anos de 1949 e 1950.

16 — É publicada a Portaria n.º 420, de 8-11-50, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas à admissão aos cursos de formação profissional das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas.

20 — É publicada a Lei n.º 1.237, de 14-11-50, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, dos créditos especiais de

Cr? 5.000.000,00 e de Cr\$
1.500.000,00, para auxiliar vários seminários.

22 — É publicada a Portaria n.º 360, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermagem Hugo Werneck.

23 — É publicada a Portaria n.º 721, de 3-11-50, do Ministro da Agricultura, que expede instruções que regulamentam a situação dos alunos das Escolas de grau médio, subordinadas ou fiscalizadas pelo Ministério da Agricultura, quando convocados para o serviço militar.

24 — É publicada a Portaria n.º 420, de 8-11-50, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial.

25 — É publicada a Portaria n.º 436, de 20-11-50, do Ministro da Educação, que modifica a Portaria n.º 241, de 23-5-1949, que dispõe sobre o curso de interpretação do Curso Prático de Teatro.

28 — É publicado o Decreto n.º 28.627, de 12-9-50, que aprova e manda executar o Regulamento para o Colégio Naval.

28 — É publicado o Decreto n.º 28.885, de 21-11-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranu-merário-mensalista do Ministério da Educação e Saúde.

30 — É publicado o Decreto n.º 28.819, de 31-10-50, que con-

cede reconhecimento ao curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem São José, com sede na capital do Estado de São Paulo.

30 — É publicada a Portaria n.º 753, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Melhoramento de Plantas Cultivadas, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicada a Lei n.º 512, V 31-10-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria o Instituto de Readaptação de Menores.

1 — É publicado o Decreto número 240, de 31-10-950, do Estado de Sergipe, que outorga mandato o Ginásio Imaculada Conceição, da cidade de Capela

1 — É publicada a Lei n.º 327, e 27-10-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública Sociedade Unificadora dos Professores Primários.

1 — É publicada a Portaria número 1.802, de 31-10-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Graça Aranha, no município de Colatina.

1 — É publicada a Lei n.º 622, de 31-10-950, do Estado de Minas Gerais, que dá denominação a grupo escolar da sede da Vila de Tmhé, no município de Caratinga.

2 — É publicada a Lei n.º 330, de 27-10-950, do Estado da Bahia, que concede auxílio ao Instituto de Cegos e ao Colégio N. S. da Salete.

3 — É publicado o Decreto número 10.594, de 1-11-950, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre o provimento dos cargos isolados do ensino secundário (ginásio) p ensino técnico (curso básico) do Quadro Permanente.

4 — São publicadas as Instruções n.º 17, de 3-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura, do Distrito Federal, que instituem um Curso Intensivo de Arquivologia no Serviço de Arquivo Geral do D. H. D.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 37, de 3-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, que expede as normas para promoção e conclusão do curso elementar e complementar das escolas primárias, no fim do corrente ano letivo.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 12, de 3-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Técnico Profissional do Distrito Federal, que baixa instruções para os exames de admissão aos cursos ginásiais.

4 — É publicada a Lei n.º 822, de 3-11-950, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre criação de 10 cursos práticos de ensino profissional, na capital do Estado.

4 — É publicada a Portaria número 895, de 31-10-950, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre curso intensivo para professores rurais.

5 — É assinada a Portaria número 1.639, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Graça Aranha, e Taquarassu de Pa trão Mor, no município de Colatina.

5 — É publicado o Decreto número 19.909, de 3-11-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de S. Paulo.

5 — É publicado o Decreto número 1.433, de 25-10-50, do Estado de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 177.600,00 à Secretaria de Educação.

7 — É publicado o Decreto número 826, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da escola mista de Leonel, município de Mafra.

7 — É publicado o Decreto número 827, de 7-11-950, do Estado de

Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da escola mista do Alto Rio do Sul, município do Rio do Sul

7 — É publicado o Decreto número 828, de 7 de novembro de 1950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento da Escola mista de Baía do Itajaí, município de Itaiópolis.

7 — É publicado o Decreto número 829, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que dá a denominação de Cinema Educativo Professora Isaltira Vieira de Moraes Dias. à associação escolar deste gênero do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville,

7 — É publicado o Decreto número 830, de 7-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento, até o fim do ano letivo de 1950, dos cursos das escolas mistas de Boca do Pique, Jundiá, Três Irmãos, município de Turvo.

8 — É publicado o Decreto número 3.825, de 7-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a escola de Rio do Ouro, no município de Rio Bonito, para Posse dos Coutinhos, no município de Ita-boraí.

8 — É publicado o Decreto número 19.915, de 6-11-950, do Estado de São Paulo, que retifica o Decreto n.º 18.569, de 12-4-949, sobre a Escola Normal Municipal de Rarcharia.

8 — É publicado o Decreto número 19.916, de 7-11-950, do Estado de São Paulo, que abre crédito de Cr\$ 1.182.092.00, na Universidade de São Paulo.

8 — É publicado o Decreto número 19.917, de 7-11-950, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento da Universidade de São Paulo.

8 — São publicados Decretos de 6-11-950, do Estado de São Paulo, que transferem escolas primárias em Araçatuba e Itapira.

8 — É publicado o Decreto número 1.440, de 30-10-950, do Estado de Goiás, que fixa subvenção à Associação Goiana de Educadores.

8 — É publicado o Decreto número 1.437, de 30-10-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Anápolis.

8 — É publicado o Decreto número 1.438, de 30-10-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada dos municípios de Corumbá de Goiás e Aurilândia para o município de Planaltina.

9 — É publicado o Decreto número 3.826, de 8-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva à categoria de grupo escolar, uma escola do município de Campos.

9 — É publicado o Decreto número 19.909-A, de 3-11-950, do Estado do Paraná, que altera o orçamento do Instituto de Pesquisas Tecnológicas.

9 — É publicado o Decreto número 12.587, de 8-11-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Irati.

9 — É publicado o Decreto número 12.588, de 8-11-950, do Estado do Paraná, que cria um curso colegial pré-universitário em Irati.

9 — É publicado o Decreto número 12.589, de 8-11-950, do Estado do Paraná, que cria um ginásio estadual em Castro.

10 — É publicada a Lei n.º 518, de 9-11-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que reconhece como instituição de educação e assistência social a Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro.

10 — É publicado o Decreto n.º 14.746, de 8-11-950, do Estado da Bahia, que desapropria terreno destinado à construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

10 — É publicado o Decreto n.º 14.747, de 8-11-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública, terreno destinado »

construção de parque escolar em Salvador.

10 — É publicado o Decreto n.º 12.611, de 9-11-950, do Estado do Paraná, que cria grupo escolar, no município de Cinzas.

10 — É publicado o Decreto n.º 3.454, de 9-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$ 550.000,00 no orçamento da Secretaria de Educação.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.443, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito de Cr\$ 25.400,00 à Secretaria de Educação.

10 — É publicado o Decreto n.º 1.444, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito na Secretaria de Educação.

11 — É publicada a Portaria n.º 895, de 31-10-950, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o Curso Intensivo para professores rurais.

11 — É publicada a Lei n.º 985, de 10-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o termo de acordo especial entre o M. E. S. e o Estado do Rio de Janeiro, para a construção de cinco prédios escolares.

11 — É publicada a Lei n.º 980, de 10-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o termo de acordo celebrado entre o M. E. S. e a Prefeitura Municipal de Nova Friburgo.

11 — É publicada a Lei n.º 1.006, de 3-11-950, do Estado de Pernambuco, que concede subvenção anual de Cr\$ 6.000,00 à Escola Oscar Moreira Pinto.

12 — É publicada a Lei n.º 333, de 9-11-950, do Estado da Bahia, que concede auxílio de Cr\$ 200.000,00 ao Ginásio de Canavieiras.

12 — É publicada a Lei n.º 994 de 11-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que concede vantagens aos alunos que concluíram o curso de professor, a partir de 1945. 12 — É publicado o Decreto n.º 3.836, de 11-11-950, do Estado do

Rio de Janeiro, que cria o Grupo Escolar Padre Yaba, em Nova Friburgo.

13 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 13, de 11-11-950, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre inscrição no Ginásio Municipal Prefeito Mendes de Moraes.

14 — É publicado o Ato de 25-10 de 1950, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção à escola noturna anexa ao Grupo Escolar Maurício de Abreu, do Município de Sapucaia.

15 — É publicada a Lei n.º 646, de 14-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$. . 68.360,70 à Secretaria de Educação.

16 — São publicados Atos de 31-10-950, do Estado do Ceará, que transferem cadeiras do grupo escolar Domingos Anselmo, de Cura para Maraponga-Parangaba, no município de Fortaleza e das escolas reunidas de Itaiçaba, no município de Jaguaruana para o grupo escolar de Parangaba.

16 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola de Rosário, do município de Cratêus para Monte Nebo no mesmo município.

16 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que dá a denominação de Grupo Escolar Professor Joaquim Pimenta ao grupo escolar do município de Tauá.

16 — É publicado o Ato de 28-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira do grupo escolar Visconde do Rio Branco, de Fortaleza, para as escolas reunidas de Maranguape.

17 — É publicada a Lei n.º 523, de 14-11-950, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria os cargos de professor de recreação e jogos, professor de educação física, técnico de educação física, professor de música e canto Orfeônico, professor de educação

musical e artística, e técnico de educação musical e artística.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere uma cadeira das escolas reunidas de Viçosa do Ceará para o grupo escolar Clóvis Bevilaqua.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola de Juazeiro do Norte para o grupo escolar Visconde do Rio Branco.

17 — *ti* publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola primária da praça Carlos Gomes de Juazeiro do Norte para o grupo escolar Visconde do Rio Branco do mesmo município.

17 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola da cidade de Assará para Igatu.

17 — É publicada a Lei n.º 935, de 16-11-950, do Estado de Pernambuco, que abre crédito de Cr\$ 1.297.550,00 à Secretaria de Educação e Cultura.

17 — *ti* publicado o Decreto n.º 3.844, de 16-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública terreno destinado à construção de prédio escolar.

17 — *ti* publicada a Lei n.º 1.000, de 16-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito de Cr\$ 150.000,00 para a construção de novo prédio para o grupo escolar de Barra do Piráí.

17 — É publicada a Lei n.º 648, de 16-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio de Cr\$ 250.000,00 ao Colégio Imaculada Conceição, de Passos.

17 — *ti* publicada a Lei n.º 651, de 16-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre crédito de Cr\$ 154.404,20 à Secretaria de Educação.

18 — É publicado o Ato de 30-9 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere a escola primária de São Lourenço, do município de Anace-

taba, para Escalvado, do município de Itapipoca.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do município de Baixio para as escolas reunidas do mesmo município.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas de Amontoada, do município de Itapipoca para o grupo escolar Juvenil Galeno, de Fortaleza.

18 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola de Irauçuba, do município de Itapagé, para as escolas reunidas Dr. César Cals, de Fortaleza.

18 — *ti* publicado o Ato de 3-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas de Ibiapina, para o Instituto Monsenhor Luiz Rocha, de Fortaleza.

18 — *ti* publicado o Decreto n.º 1.449, de 8-11-950, do Estado de Goiás, que prorroga o prazo para o registro de professores dos cursos normais do Estado.

19 — É publicada a Lei n.º 656, de 18-11-950, do Estado de Minas Gerais, que abre à Secretaria de Educação, crédito de Cr\$ 25.161,90.

20 — *ti* publicada a Lei n.º 815, de 14-11-950, do Estado do Ceará, que altera o orçamento da Secretaria de Educação e Saúde.

20 — É publicado o Ato de 23-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira das escolas reunidas Dr. César Cals, para o Patronato S. João do Tauape, do município de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 31-10 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do grupo escolar de Russas para o Grupo Escolar Fênix Caixeiral, de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 3-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere cadeira do grupo escolar D. Quintino, de Crato, para as es-

colas reunidas Dr. César Cals, de Fortaleza.

20 — É publicado o Ato de 10-11 de 1950, do Estado do Ceará, que transfere escola primária de Santa Luzia, do município de Cratéus, para Fiança, do mesmo município.

21 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 41, de 18-11-950, do diretor do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, que dispõe sobre as provas de exames de promoção e conclusão dos cursos elementar e complementar das escolas primárias.

21 — São publicadas as Instruções n.º 17, de 16-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, que regulam o funcionamento das Caixas Escolares do Departamento de Educação Primária.

21 — É publicado o Despacho de 14-11-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova o programa do Curso Intensivo de Arquivologia.

21 — É publicado o Decreto n.º 833, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento das escolas mistas de Ribeirão da Velha e São Valen-tim, ambas no município de Nova Trento.

21 — É publicado o Decreto n.º 836, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que transfere para Sertão de Santa Luzia, a escola mista de Sertão dos Morrestes, ambas no município de Porto Belo.

21 — É publicado o Decreto n.º 837, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o Curso de Alfabetização localizado nas escolas reunidas Professor Luís Alves Gevaerd, município de Ca-noinhas.

21 — É publicado o Decreto n.º 839, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, que dispõe sobre a lotação das classes A e B do Regulamento para os estabelecimentos

de ensino primário (arts. 384 e 385).

21 — É publicado o Decreto n.º 840, de 21-11-950, do Estado de Santa Catarina, aprovando depósitos processados pela Beneficência dos Professores, para a Casa dos Professores.

21 — É publicada a Lei n.º 657, de 20-11-950, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre pessoal da Universidade Rural.

21 — É publicada a Lei n.º 658, de 20-11-950, do Estado de Minas Gerais, que modifica a Lei n.º 272, de 13-11-948, que trata da nomeação do reitor.

23 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 2, de novembro de 1950, do diretor do Departamento de Difusão Cultural, do Distrito Federal, que baixa instruções para os exames de promoção e conclusão dos Cursos Primários Supletivos.

23 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 3, de novembro de 1950, do diretor do Departamento de Difusão Cultural, do Distrito Federal, que expede instruções para os exames de promoção e conclusão de curso dos alunos dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento.

23 — É publicada a Lei n.º 335, de 22-11-950, do Estado do Espírito Santo, que considera de utilidade Pública a Casa do Estudante Capixaba, com sede em Vitória.

24 — É publicado o Decreto n.º 3.469, de 23-11-950, do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Conselheiro Lafaiete, de Resplendor.

24 — É publicado o Decreto n.º 3.470, de 23-11-950, do Estado de Minas Gerais, que, outorga mandato ao Ginásio São José, de Belo Horizonte, para ministrar o ensino normal de 2.º ciclo.

25 — São publicadas as Instruções complementares à Ordem de Serviço n.º 2, de 23-11-950, do Diretor do Departamento de Difusão

Cultural, da Prefeitura do Distrito Federal, que trata sobre exames de promoção e conclusão de curso dos Cursos Primários Supletivos.

25 — É publicada a Lei n.º 1.022, de 24-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que retifica para Colégio Macaense o nome do Ginásio do Município de Macaé.

25 — É publicada a Lei n.º 684, de 24-11-950, do Estado de Minas Gerais, que doa terreno para ins-talação do Lar dos Meninos D. Orió-ne, de Belo Horizonte.

25 — É publicada a Lei n.º 689, de 24-11-950, do Estado de Minas Gerais, que subvenciona a Escola de Belas Artes de Belo Horizonte e concede bolsas de estudo a seus alunos.

28 — É publicada a Lei n.º 698, de 26-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio de Cr\$ 50.000,00 ao Ginásio Ibituruna, de Governador "Valadares.

28 — É publicada a Lei n.º 699, de 26-11-950, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio ao Colégio Nazareth, de Arassuaí.

29 — É publicada a Lei n.º 941, de 29-11-950, do Estado de Pernambuco, que abre créditos suplementares no orçamento do Estado.

30 — É publicado o Decreto n.º 11.704, de 27-11-950, do Estado da Bahia, que altera o orçamento da Secretaria de Educação e Saúde.

III — NOTICIÁRIO

4 — Noticia-se a inauguração do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia), núcleo de ensino primário considerado em sua totalidade, ou seja, a escola primária de instrução elementar, estendendo-se ao ensino técnico.

4 — Noticia-se a inauguração, a 3 do corrente, da escola primária Presidente Dutra, no quilômetro 47, município de Itaguaí (Estado do Rio).

5 — Noticia-se que as Irmãs Vicentinas prestam eficiente colaboração ao Movimento de Redenção de Analfabetos, tendo alfabetizado, durante o ano de 1950, cento e cinqüenta moças, no Curso Medalha Milagrosa.

7 — Em visita à Comissão de Educação da Câmara, o Ministro Pedro Calmon declara-se a favor do projeto Farah, que dispõe sobre a gratuidade do ensino na Universidade do Brasil.

7 — Inicia-se no Paraná a segunda fase da Campanha de Educação de Adultos.

9 — Noticia-se a inauguração no dia 6 do corrente de um ginásio gratuito em Niterói que será denominado Miguel Maria Jardim.

10 — Realizou-se na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos da América, uma importante reunião cultural sobre assuntos luso-brasileiros, na qual tomaram parte des-tacados especialistas no assunto.

10 — Esteve em audiência no gabinete do Ministro da Educação a Comissão do I. B. E. C. C. para a construção do Pavilhão Brasileiro da Cidade Universitária de Paris, constituída das senhoras Ana Amélia Carneiro de Mendonça, Branca Fialho e os senhores cônsul Jaime de Barros, desembargador Saboia Lima, professor Mário Barata e o dr. Pires Rebelo. Essa Comissão entregou um Memorial, em que explicou as razões da urgência dessa edificação.

10 — Iniciou-se a Semana Internacional de Estudantes.

12 — Regressa de Montevideu o professor Lourenço Filho que esteve chefiando a delegação brasileira ao Seminário Interamericano de Educação Primária naquela cidade.

15 — Instala-se no M. E. S. a Décima Conferência Nacional de Educação, com a participação de educadores de todo o país.

30 — Encerra-se a Décima Conferência Nacional de Educação.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE DEZEMBRO DE 1950

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicada a Portaria n.º 756, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que baixa instruções para a realização dos concursos de habilitação para matrícula inicial nas Escolas da Universidade Rural, no ano letivo de 1951.

1 — É publicada a Portaria n.º 436, de 20-11-50, do Ministro da Educação, que modifica a Portaria n.º 241, de 23-5-1949, que dispõe sobre o Curso de Interpretação do Curso Prático de Teatro, do Serviço Nacional de Teatro.

4 — É publicado o Decreto número 28.923, de 1-12-50, que reestrutura o Curso de Jornalismo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

4 — É publicada a Portaria n.º 757, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial em Bovinos.

5 — É publicada a Lei n.º 1.253, de 2-12-50, que autoriza a abertura do crédito suplementar de Cr\$ 23.209.252,40 e do crédito especial de Cr\$ 450.147,60, a fim de possibilitar à Universidade do Recife atender ao pagamento das despesas decorrentes da federalização da Faculdade de Medicina do Recife e da Escola de Engenharia da mesma cidade.

5 — É publicado o Decreto número 28.884, de 21-11-50, que faz cessão, a título gratuito, do terreno

que menciona, no Distrito Federal, à Associação dos Servidores Cíveis do Brasil e à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil.

8 — É publicada a Lei n.º 1.254, de 4-12-50, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior.

8 — É publicada a Portaria número 759, de 13-11-50, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções, assinadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Treinamento para Inseminadores de Vacas.

8 — É publicada a Resolução do Conselho Universitário, de 28-4-49, que dispõe sobre a verificação da qualidade de pessoa de notório saber para o fim de inscrição em concurso para professor catedrático.

8 — É publicada a Portaria número 287, de 7-11-50, do Ministro da Aeronáutica, que baixa as instruções para a admissão de civis e de praças ao 1.º ano dos cursos da Escola de Aeronáutica, em 1951.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.907, de 29-11-50, que concede reconhecimento à Escola Técnica de Agrimensura do Pará, com sede em Belém, no Estado do Pará.

11 — É publicado o Decreto n.º 28.934, de 29-11-50, que autoriza o funcionamento dos cursos de ciências econômicas e ciências contábeis e atuariais da Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás, com sede em Goiânia, no Estado de Goiás.

12 — É publicada a Lei n.º 1.266, de 8-12-50, que declara feriados

nacionais o dia em que se realizarem eleições gerais em todo o país e o dia 21 de abril.

12 — É publicado o Decreto n.º 28.962, de 11-12-50, que altera o Regulamento da Escola Superior de Guerra.

12 — É publicada a Lei n.º 1.249, de 1-12-50, que estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1951.

16 — É publicada a Portaria n.º 453, de 7-12-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.

18 — É publicado o Decreto n.º 28.991, de 15-12-50, que concede subvenções ordinárias a entidades desportivas.

19 — É publicado o Aviso n.º 752, de 23-11-50, do Ministro da Guerra, que substitui uniformes dos cadetes.

21 — É publicada a Portaria n.º 347, de 29-9-50, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução do disposto no artigo 2.º da Lei n.º 1.076, de 31-3 de 1950, que dispõe sobre a prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores.

23 — É publicado o Decreto n.º 29.004, de 19-12-50, que altera o Decreto n.º 28.734, de 9-10-50, que dispõe sobre a Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade de Recife.

23 — É publicado o Aviso n.º 748, de 22-11-50, do Ministro da Guerra, que aprova a fixação de vagas constantes dos Quadros A e B do Plano Geral de matrículas nas Escolas e Cursos, em 1951.

28 — É publicada a Lei n.º 1.294, de 27-12-50, que retifica a Lei número 961, de 8-12-49, que orça a Receita e fixa a Despesa para 1950.

29 — É publicado o Decreto n.º 29.013, de 21-12-50, que concede reconhecimento ao curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira, com sede no Distrito Federal.

29 — É publicada a Portaria n.º 504, de 20-12-50, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxilia-res de Enfermagem da Fundação do Hospital de Cirurgia de Sergipe, com sede em Aracaju, no Estado de Sergipe.

II ---- ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicada a Ordem de Serviço de 29-11-950, do Diretor do Departamento de Educação Técnico Profissional, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o trabalho de julgamento das provas para admissão à 1.ª série do curso ginasial.

1 — É publicada a Lei n.º 1.024, de 30-11-950, do Estado do Rio de Janeiro, que isenta do imposto de transmissão o Colégio Salesiano de Santa Rosa.

3 — É publicada a Portaria n.º 1.884, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza 4 escolas no município de Castelo.

3 — É publicada a Portaria n.º 1.885, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Itaguaçu.

3 — São publicadas as Portarias ns. 1.886 a 1.894, de 30-11-950, do Estado do Espírito Santo, que localizam escolas nos municípios de Colatina, Itapemirim, Linhares, Alegre, Muqui, Iconha, Cariacica, Cachoeiro de Itapemirim e Alfredo Chaves.

3 — É publicada a Lei n.º 1.048, de 2-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que altera a parte IV do

Regulamento do Departamento de Educação e da Instrução Pública Primária.

4 — É publicada a Lei n.º 1.230, de 2-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza a encampação de institutos de ensino secundário.

C — É publicado o Decreto número 1.259, de 5-12-950, do Estado do Ceará, que regula os concursos para provimento em cargos do magistério no curso ginásial.

0 — É publicado o Decreto n.º 27, de 4-12-950, do Estado de Sergipe, que cria cargos de professores auxiliares.

C — É publicado o Decreto n.º 28, de 1-12-950, do Estado de Sergipe, que concede auxílio à Faculdade de Direito de Sergipe.

7 — É publicado o Decreto número 1.461, de 30-11-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

9 — É publicada a Portaria número 383, de 5-12-950, do diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, que expede instruções para o concurso de admissão à 1.ª série do curso ginásial da quele Instituto e da Escola Normal Carmela Dutra, correspondente ao ano letivo de 1951.

10 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para realização do exame de admissão dos cursos normais oficiais e sob regime de outorga de mandai o.

11 — É publicado o Decreto n.º 737, de 11-12-950, do Estado do Maranhão, que equipara às escolas públicas primárias o Educandário Sagrada Família de Grajaú.

13 — É publicada a Portaria n.º 34, de 22-3-950, do Estado de Alagoas, que baixa instruções reguladoras do concurso para provimento da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas, do Curso de Formação de Professores Primários do Instituto de Educação.

13 — É publicada a Lei n.º 538, de 11-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio de Cr\$ 400.000,00 ao Colégio N. S. Auxiliadora.

14 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 45, de 12-12-950, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre os graus mínimos para promoção e conclusão do curso primário elementar e complementar.

14 — É publicado o Decreto número 254, de 11-12-950, do Estado de Sergipe, que denomina grupos escolares em Própria, Darcilena, Aracaju, Arauá e Campo do Brito.

15 — É publicada a Portaria n.º 387, de 11-12-950, do diretor do Instituto de Educação, que expede instruções para o concurso de admissão à 1.ª série do curso normal do Instituto de Educação, correspondente ao ano letivo de 1951.

15 — É publicada a Lei n.º 960, de 14-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos na Faculdade de Filosofia.

15 — É publicada a Lei n.º 967, de 14-12-950, do Estado de Pernambuco, que transfere para a União a Faculdade de Filosofia de Pernambuco e a Escola Superior de Química.

15 — É publicada a Lei n.º 1.271, de 15-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Secretaria de Educação e Cultura.

15 — É publicada a Lei n.º 1.272, de 15-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Universidade do Rio Grande do Sul.

17 — É publicada a Lei n.º 347, de 13-12-950, do Estado da Bahia, que cria a Fundação para Desenvolvimento da Ciência e dá outras providências.

17 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para a realização do exame de admissão aos Cursos Normais Ofi-

ciais e sob regime de outorga de mandato.

18 — É publicado o Decreto n.º 13.037, do Estado do Paraná, que denomina Joaquim Ribas de Andrade, o grupo escolar do município de Campo Largo.

18 — É publicado o Decreto n.º 1.713, de 16-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Pelotas, o Colégio Estadual Assis Brasil.

18 — É publicado o Decreto n.º 1.714, de 16-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Cachoeira do Sul, o Colégio Estadual João Neves da Fontoura.

19 — É publicada a Lei n.º 975, de 18-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos nos grupos escolares de Ouricuri e Calende.

19 — É publicada a Lei n.º 976, de 18-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio à Academia Pernambucana de Letras.

19 — É publicada a Lei n.º 171, de 14-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio para a merenda aos estabelecimentos de ensino primário gratuito.

19 — É publicada a Portaria n.º 25, de 1-12-950, do Secretário de Educação, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções para realização do exame de admissão aos cursos normais oficiais e sob regime de outorga de mandato.

19 — É publicado o Decreto n.º 13.041, de 16-12-950, do Estado do Paraná, que cria uma escola normal secundária na cidade de Antonira.

19 — É publicado o Decreto n.º 1.718, de 19-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Secretaria de Educação e Cultura.

20 — É publicado o Decreto n.º 743, de 15-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Santa Cruz, de Anil.

20 — É publicado o Decreto n.º 744, de 16-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Santa Terezi-nha, de Imperatriz.

20 — É publicado o Decreto n.º 745, de 16-12-950, do Estado do Maranhão, que concede subvenção ao Educandário Nossa Senhora da Piedade.

20 — É publicado o Decreto n.º 1.176, de 29-12-949, do Estado do Ceará, que abre crédito de Cr\$ 500.000,00 ao Centro Estudantil Cearense.

20 — É publicada a Lei n.º 358, de 11-12-950, do Estado do Espírito Santo, que concede auxílio de Cr\$ 400.000,00 ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.865, de 19-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Barão de São Gonçalo, o Grupo Escolar de São Gonçalo.

20 — É publicado o Decreto n.º 3.866, de 19-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que cria e denomina Amélia de Lima e Silva, o grupo escolar a ser instalado pelo Fundo Nacional de Ensino, em Morsing, município de Barra do Piraí.

21 — É publicada a Lei n.º 1.318, de 21-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 16.406,00 à Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul.

21 — É publicada a Lei n.º 1.322, de 21-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 978.000,00 à Escola Técnica de Agricultura, de Viamão.

22 — É publicada a Lei n.º 995, de 21-12-950, do Estado de Pernambuco, que abre crédito de Cr\$ 200.000,00 ao grupo escolar de Be-beribe.

22 — É publicado o Decreto n.º 1.727, de 22-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito de Cr\$ 978.000,00 à Escola

Técnica de Agricultura do Município de Viamão.

23 — É publicada a Lei n.º 990, de 21-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos nos grupos escolares "Cônego Alexandre Cavalcanti" e "Arníbio Marques", dos municípios de Bezerros e Ara-ripina.

23 — É publicada a Lei n.º 352, de 22-12-950, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública a Associação dos Professores Particulares da Bahia.

23 — É publicada a Lei n.º 1.084, de 22-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Oscar de Macedo Soares o grupo escolar da cidade de Saquarema.

23 — É publicada a Lei n.º 1.088, de 22-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Pierre Al-lain o grupo escolar da Usina do Cupim, e Mário Barroso a escola isolada de Muxueca, do município de Campos.

23 — É publicado o Decreto n.º 1.486, de 19-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Estado da Educação.

24 — É publicada a Lei n.º 1.002, de 23-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio de Cr\$ 25.000,00 ao grupo escolar Frei Casimiro, de Santo Amaro das Salinas.

26 — É publicada a Lei n.º 496, de 23-12-950, do Estado do Paraná, que concede subvenção de Cr\$. . . 500.000,00 à Faculdade de Direito de Curitiba.

26 — É publicada a Lei n.º 1.342, de 22-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos na Superintendência do Ensino Secundário da Secretaria de Educação e Cultura.

26 — É publicada a Lei n.º 1.350, e 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre o regime de gratuidade do Ensino Superior na Universidade do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

27 — É publicada a Lei n.º 427, de 20-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito de Cr\$. . . 150.000,00 para remodelação e adaptação do prédio destinado à Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, da Capital.

27 — É publicada a Lei n.º 429, de 20-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito à Secretaria de Educação e Saúde.

27 — É publicada a Lei n.º 433, de 27-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito à Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís.

27 — É publicada a Lei n.º 434, de 27-12-950, do Estado do Maranhão, que abre crédito para instalações técnicas e decorações do edifício da Biblioteca Pública.

27 — É publicada a Lei n.º 1.007, de 26-12-950, do Estado de Pernambuco, que cria cargos de professor de escolas típicas rurais.

27 — É publicada a Lei n.º 1.008, de 26-12-950, do Estado de Pernambuco, que concede auxílio ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco.

27 — É publicada a Lei n.º 1.352, de 20-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que regula o auxílio do Estado a escolas primárias particulares.

27 — É publicado o Decreto n.º 1.740, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria em Cruz Alta o Colégio Estadual Anes Dias.

27 — É publicada a Lei n.º 1.353, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos de professor fiscal na Superintendência do Ensino Normal da Secretaria de Educação e Cultura.

28 — É publicada a Lei n.º 1.139, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que concede bolsas de estudo a alunos que concluírem o curso colegial.

28 — É publicada a Lei n.º 1.140, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro que denomina César Mon-

teiro a escola do município de Bom Jardim.

28 — É publicada a Lei n.º 1.135, de 27-12-950, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Joaquim Pinheiro de Carvalho a escola do município de Bom Jardim.

28 — É publicada a Lei número 1.352-A, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos na Superintendência do Ensino Normal.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.743, de 26-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito para custear as despesas da Delegação Rio Grandense ao 5.º Congresso de Contabilidade.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.496, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada do município de Anápolis, para Uruara.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.497, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Corumbá de Goiás.

28 — É publicado o Decreto n.º 1.498, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Corumbá de Goiás.

29 — É publicado o Decreto n.º 250, de 4-12-950, do Estado do Ceará, que abre crédito na verba da Faculdade de Farmácia e Odontologia.

29 — É publicado o Decreto n.º 13.169, de 28-12-950, do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar de 4.ª classe no município de Campo Largo.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.769, de 29-12-950, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito na Escola de Agronomia e Veterinária da Universidade do Rio Grande do Sul.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.483, de 18-12-950, do Estado

de Goiás, que fixa subvenção ao Educandário Manoel Ataíde, de Araguacema.

29 — É publicado o Decreto n.º 1.490, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.189, de 31-12-949, do Estado do Ceará, que abre crédito para instalação do grupo escolar Cônego Lúcio, de Quixadá.

30 — É publicado o Decreto n.º 1.492, de 20-12-950, do Estado de Goiás, que abre crédito à Secretaria de Educação.

III — NOTICIÁRIO

2 — Noticia-se que a U. N. E. S. C. O. está patrocinando uma campanha especial para promoção de instruções sobre os princípios de segurança coletiva nas escolas e universidades.

3 — Noticia-se que a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos instalou uma seção municipal em Ouro Preto.

3 — É inaugurado na Escola Amaro Cavalcanti o curso de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

3 — Realizam-se solenidades comemorativas do 113.º aniversário do Colégio Pedro II, com a presença do Presidente da República e do Ministro da Educação.

8 — O Serviço de Assistência Médico Social do Trabalhador, do Ministério do Trabalho, em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas, regulamenta a concessão de bolsas de estudo a pré-adolescentes, filhos de trabalhadores sindicalizados.

8 — Será construído na Cidade Universitária, em Paris, um pavilhão brasileiro, destinado à hospedagem de estudantes, bolsistas e professores brasileiros.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

i

Com a presença de altas autoridades, de destacadas figuras dos meios educacionais e culturais do país, professores e parlamentares, realizou-se a solenidade da posse do Dr. Ernesto Simões Filho no cargo de Ministro da Educação e Saúde. Sua Excelência teve então a oportunidade de pronunciar o seguinte discurso:

"Chamando-me ao serviço público no cargo de Ministro de Estado, certamente a intenção do Sr. Presidente da República terá sido associar a Bahia às responsabilidades do seu governo, que nasce sob o signo de uma incomparável afirmação democrática.

Não o direi por jactância, o que não está entre os meus defeitos, porém para ser exato, quer em relação ao pensamento generoso do eminente chefe da Nação, quer em relação a mim mesmo, que não procuro para explicar a minha escolha outro título serão o da minha profissão.

Ela me tem levado a algumas posições, mas, como as árvores bem plantadas, que nem os ventos desencadeados, nem as torrentes conseguem desenraizar, continuei a ser, sempre, um homem do meu ofício, embora o último dos jornalistas brasileiros. Nisso relevarei que ponha certo orgulho.

Em um dos mais famosos processos da história, o juiz, ao qualificar o acusado, perguntou-lhe o nome. Era Chateaubriand. — A sua profissão? — Jornalista. Pobre de mim! — que fui buscar um exemplo tão alto para justificar a fidelidade invariável que guardo à pro-

fissão, que me tem sido fértil em tantos trabalhos, lutas e recompensas trepidando e apaixonadamente. Mas, dessas paixões não me desdigo quando recaem sobre mim as austeras responsabilidades deste cargo, porque não alimentei outras paixões senão a das grandes ações.

Saio, agora mesmo, de um famoso episódio em que ajudei os meus conterrâneos a cumprir o seu dever. Foi uma áspera campanha, que tangenciou pelos riscos de uma batalha. Mas, se lhes pudesse, agora, abrir o meu coração baiano, vós, meus senhores, amigos ou não, o veríeis lavado de rancores, de qualquer sentimento que não seja a generosidade e o perdão.

Dir-se-á que o novo ministro não é um técnico dos negócios do ensino e saúde pública. Alego, a meu favor, a faculdade de improvisação, sem a qual o jornalista não merecerá, a rigor, esse nome, o hábito cotidiano de debruçar-me, às primeiras réstias do sol da manhã, sobre todos os assuntos de ordem coletiva, sendo o jornalismo, como é, por seu espírito universalista, um posto de observação e escuta,

Não serei um técnico, não, mas saberei onde encontrá-los, como ouvi-los, pesá-los os conselhos e as opiniões, e, com a larga experiência de uma carreira, que já não é curta, separar o jôio do trigo.

Foi através desse hábito que me aproximei de todos ou quase todos os problemas pertinentes à vida do meu Estado e de meu País.

Repetidamente me ocupei em comentários e informações com os problemas atinentes à instrução popular, critiquei-lhes os sistemas, reclamei as suas deficiências, re-

colhi queixas e reclamações, ora da juventude, ora de seus mestres, e, advogando, invariavelmente, as soluções mais práticas — que são mais do meu feitio pragmático — quando é necessário deixar de sonhar para não perder o sentido da realidade ambiente, fui antes um crítico que um apologista. Jamais desconheci, porém, que se há feito muito no terreno da educação nacional, sobretudo nos últimos anos, embora o que reste a fazer constitua uma tarefa hercúlea.

Não justifico, senão pela deficiência dos nossos recursos e a desmedida extensão geográfica, que tanto encarece qualquer serviço público, que haja crianças em idade escolar sem possibilidades de matrícula por falta de vagas nas escolas urbanas e rurais, ou impedidas de freqüentar a escola pela extrema pobreza, que não lhes permite aos pais, adquirir o pano para cobri-las. Pedirei aos técnicos — verificai que não os largo de mão — que estudem e proponham uma solução imediata e prática, sem demasias burocráticas para esse aspecto de um problema profundamente humano.

Afigura-se-me serem as pequenas bolsas escolares o primeiro remédio a experimentar.

Vencida a etapa da escola primária obrigatória, em que todos os brasileiros devem se curar da cegueira da ignorância, as escolas do 2.º grau constituem o instrumento mais próprio para o início da formação dos cidadãos.

E minha convicção que, sem humanidades em bases sólidas, nunca educaremos o Brasil. Sou do tempo em que alguns dos homens mais notáveis da minha gloriosa Província eram professores de Colégio. Chamavam-se Carneiro Ribeiro, mestre de Rui e Castro Alves, João Florêncio Gomes, sábio e santo, Cônego Turbido Fiusa, falando o latim e o grego como o vernáculo, Manuel Florêncio, um negro de ca-

ráter e alma imaculados, que, entre outros, educou para o Brasil Afrânio Peixoto — nome que não posso pronunciar sem emoção.

E certo que os tempos mudaram, mas é preciso insistir em verdades que não mudam: uma destas é que, sem o estudo sério das disciplinas do curso secundário, corremos o risco de nos desqualificarmos como um país de doutores indoutos.

Sem estudos humanísticos faltará à juventude brasileira, sobretudo, o gosto pelos conhecimentos do mundo antigo; os moços não sorverão, em longos haustos, a água límpida e pura das fontes da Arte, da Estética, das Letras Imortais; enfim, eles não terão notícia de Atenas e, como nos ensinou mestre Reran, tudo que é feito sem os atenienses estará perdido para a glória.

A Universidade é a cúpula desse sistema, instalações adequadas que tornem agradável o convívio entre mestres e discípulos, confortáveis e bem aparelhadas, enquanto, mais e mais, devemos impregná-la de espírito universitário, isto é, do gosto pelos estudos sérios e desinteressados, colocando-se, como, por exemplo, a Universidade do Brasil, sob a reitoria de professores eminentes pela cultura, probidade intelectual e compostura, a fim de que as Universidades também exerçam seu papel na formação moral dos vossos filhos e de meus netos.

Ao nosso ver, a Escola Superior deve ser um centro de atração de vocações definidas. Bacharel, como toda a gente, não temo declarar — sou contra o bacharelismo como deformação grotesca da nossa formação intelectual. Não será mais acertado que o Ministério da Educação Nacional dilate, mais e mais, as escolas profissionais, de modo que, brasileiros que seriam' medíocres doutores, venham a ser eficientes cooperadores do desenvolvimento econômico do país. como técnicos industriais, comerciais e agrários, artesãos, enfim planejadores de serviços públicos e particulares ?

Estudariam o que lhes apetecesse e venceriam. Em geral, os grandes profissionais são fruto de sua vocação.

Acredito que nenhuma ação mais bemfazeja recomendará este Ministério como tomar em rumo seguro a disseminação crescente das escolas profissionais, de preferência a animar a proliferação de escolas outras, do filosofia ou não, que são outras tantas minas de doutores. ao invés de formarem professores. Aqui, cabe dizer — e se eu pudesse obturaria os ouvidos a quantos me cercam e não são meus confrades: Não recueis, companheiros de profissão, que estejamos dando os primeiros passos para a descaracterização do nosso ofício, com cursos improvisados, sem objetivo real. Venho a temer que os manes dos nossos mestres Evaristo, Quintino, Rui e Nabuco sofram o desgosto de saber que os seus descendentes já não se chamam jornalistas, são "doutores da imprensa".

Entre essas observações e reflexões, o problema da assistência ao estudante pobre, não para fazer proselitismo entre eles e gozar da alacridade de seus aplausos, mas com a intenção séria de amparar as iterações do futuro; o resguardo dos direitos dos professores particulares, a conveniência de se multiplicarem os colégios oficiais e tornar rigorosa a fiscalização dos particulares, de modo a evitar que se confundam com estabelecimentos comerciais, serão estas outras tantas preocupações da nova administração neste Ministério. Convidarei, assim, os técnicos a refletirem sobre a conveniência, não de reformas em bloco, mas de modificações paulatinas em vários setores do ensino secundário e superior, conforme a experiência tenha aconselhado. Parece-me, por exemplo, que se impõe o descongestionamento do programa em várias etapas do ensino secundário. Aqui, cabe aduzir outra observação de evidente mag-

nitude. pertinente ao preço dos livros escolares. Proporemos ao Chefe da Nação que inclua entre o seu programa de proteção aos desafortunados a limitação do preço dos compêndios oficialmente adotados ou recomendados, os quais se vão tornando proibitivos.

Como a oportunidade para o ensino, para a cultura deve ser oferecida a todos, sem privilégios de nascimento ou fortuna, assim devem ser proporcionados, a todos os jovens, meios adequados e bastantes para o aprimoramento físico. Devemos fazer homens sãos, fortes e, assim, dignos de merecer o sorriso de mulheres belas e sadias.

E' preciso, portanto, que ao lado dos cuidados ao espírito não se descurem os do corpo, difundindo-se e animando-se a prática dos esportes para os dois sexos, meio eficaz de constituir-se no Brasil um povo saudável, ao mesmo tempo combativo e disciplinado.

E' a lição da civilização moderna a prática de todas as nações adiantadas do mundo, que, assim, atualizam a vida ao ar livre dos lutadores romanos. Recomendarei aos órgãos competentes da administração incentivar nas escolas, nos colégios, nas universidades, a prática disciplinada do esporte em todas as suas modalidades, para o que devem os estabelecimentos de ensino ser dotados das comodidades adequadas.

Acresceria essas reflexões e comentários com' considerações sobre os problemas da saúde pública, não caminhasse para ser um fato a separação desses serviços em outro ministério. E' uma solução feliz, que aprovamos calorosamente. Os problemas atinentes a saúde do povo brasileiro constituem um mundo. E' preciso conhecer, como conhecemos, a vida, sem um dia sem doença, de populações inteiras do norte do meu país, o seu calvário no sofrimento e na penúria, para admitir qualquer restrição aos serviços de tuberculose, da malária

e de outros flagelos endêmicos. Sob esse ângulo, feliz seria eu se pudesse vir a merecer o título de ministro do Norte.

Rei, de ciência certa, que este Ministério é muito bem dotado de material humano, que dispõe de técnicos ilustres, alguns mesmo notáveis, nos dois setores principais em que se subdivide. Exorto-os a ajudar-me a Servir ao Brasil, como desejo, com todas as forças de minha alma.

Recebo o Ministério das mãos de um baiano, que sucedeu a um conterrâneo, o sr. Clemente Mariani, a quem rendo justiça afirmando, com a insuspeição de seu adversário político, que a sua administração foi laboriosa, eficaz e proba, assinalando-se por serviços relevantes.

Para falar de outro baiano, é que preciso vencer funda emoção. Se de alguma coisa se ensoberbar a minha modesta carreira, seria a fortuna de ter sido, na minha velha e amada terra — para a qual volto neste momento o meu pensamento <> o meu coração — ponto de convergência de uma geração de elite pela inteligência e pelo caráter. Muitos dos homens públicos baianos contemporâneos, que aumentam com gemas de fino quilate os braços da Atenas brasileira, vi-os com a ansiedade e o carinho de lavrador que se debruça sobre a sementeira a despontar, se emplumarem e ganharem as alturas, vingando os cimos culminantes da cultura brasileira. Ninguém subiu tão alto, nessa privilegiada geração, como o ministro que substituo, jornalista, orador, historiador, professor emérito, o meu amigo dr. Pedro Calmou deixa, na sua rápida passagem, nesta casa, rastros luminosos. Ou-trora, o tive entre os meus discípulos mais diletos, enquanto agora o lenho como um dos meus conselheiros mais avisados.

Aconselho-vos, porém, meus senhores, não acreditar no que ele vos disse a meu respeito. Não tenho outro merecimento senão o de

ser um homem do dever. Ao de servir neste posto, com firmeza, ao meu país, não faltarei, assim, me ajude Deus Todo Poderoso".

RIO DE JANEIRO

No Ginásio de Nova-Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, realizou-se a II Convenção dos Professores de Inglês sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, da Diretoria do Ensino Secundário, da Faculdade Nacional de Filosofia, Instituto Brasil-Estados Unidos e Cultura Inglesa. Tomaram parte ao conclave 50 professores representando colégios públicos e particulares de ensino secundário e estabelecimentos de ensino superior. o livre intercâmbio de idéias e o contado direto entre os mes-tres possibilitaram os magníficos resultados técnicos alcançados, decidindo a Associação elaborar um programa permanente de reuniões, dando-lhe um cunho prático e de real utilidade ao exercício da profissão. Assim, com o objetivo fundamental de difundir a língua inglesa e aperfeiçoar os diferentes métodos de ensino, constam dos trabalhos as traduções e leituras em conjunto, preleções sobre a literatura inglesa, apresentação de filmes, leitura de peças teatrais e discussão de questões gramaticais.

RIO GRANDE DO SUL

Em entrevista concedida à imprensa, o novo Secretário de Educação e Cultura, dr. Júlio Marino de Carvalho, declarou o seguinte:

"Logo ao assumir a Secretaria de Educação e Cultura dediquei todo o meu tempo, como até hoje o faço, ao estudo dos problemas que lhe dizem respeito. Situações gravíssimas então me foram reveladas, passando eu a compreender, com exatidão, as razões do império do analfabetismo em nossa terra.

A despeito do espírito de renúncia e devotamento cívico e funcio--

nal do magistério riograndense, entretanto, existem que têm o desenvolvimento natural de uma sábia e eficiente política educacional.

Para falar tão somente do ensino primário, tenha a confessar-lhe que verdadeiramente apavorado verifiquei a existência de dezenas de escolas e grupos escolares fechados no interior do Estado. Em todos os municípios há zonas povoadas deixadas ao completo desamparo no que tange à educação. Enquanto este impressionante número de prédios escolares permanece de portas cerradas, milhares de crianças patricias vão se tornando adultos, desconhecendo até mesmo, as letras do alfabeto. Equipam tal conjuntura a um crime, cujo autor é o Estado. O mal, entretanto, não pode persistir. O novo governo rio-grandense está disposto a enfrentar com energia este velho problema. Felicitando o nosso povo justamente através de uma assistência mais segura e concreta às camadas menos favorecidas.

Perquirindo as determinantes de tais fatos, verifiquei que residem elas no crescente desinteresse do nosso povo pela carreira do magistério.

Com um quadro incompleto de professores, vê-se a Secretaria na impossibilidade de prover escolas fechadas, na sua maioria situadas em localidades afastadas ou de difícil acesso.

Bem sei que é altruíssima a dosagem de idealismo dos nossos professores. O Estado, todavia, não tem o direito de prevalecer-se das virtudes dos seus funcionários para exigir-lhes sacrifícios pessoais, muitos deles intoleráveis. Se é dever do Estado prestar boa assistência à saúde e à educação do povo, é, ipso facto, também de seu dever amparar o professor, aten-

dendo-o através das condições da sua carreira.

Neste interessante setor da administração pública, que é a Secretaria de Educação e Cultura, notei de chegada um certo desânimo no seio do magistério, em virtude de duas razões principais. A primeira, o antiquado e injusto sistema de promoção quinquenal, que sonha possibilidades de um acesso mais equânime em tempo e lugar. Pelo sistema vigente, vemos professores escravizados a estágios demasiadamente longos, que acarretam desestímulo e prejuízo do serviço público. A segunda razão nos vencimentos. Uma professora ingressa no magistério e é obrigada a longo estágio, percebendo a insignificância de 850 cruzeiros mensais, o que, evidentemente, não chega nem mesmo para a sua própria subsistência, ainda mais considerando que tais funcionários, de um modo geral, residem em terras estranhas,

Ora, ninguém ignora que até porteiros de repartições, balconistas e outros empregados do comércio ganham mais do que isso."

O novo Secretário pretende, entretanto, pôr em prática outras providências, visando o mesmo objetivo. Entre essas, destaca-se a difusão do ensino normal no interior do Estado, o qual seria dividido em zonas, instalando-se o maior número possível de escolas normais, completamente aparelhadas para desempenharem a contento, e eficientemente, sua missão.

Assim, seriam preparados professores nas próprias regiões em que residem e nelas passariam a atuar, evitando-se, dessa forma, o inconveniente do deslocamento de jovens, em sua maioria inexperientes, de seus lares para regiões completa e estranhas. fator que o secretário de Educação alinha entre os que mais têm cooperado para o desinteresse verificado.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

Em virtude de um decreto do Poder Executivo, os estudantes que não possuem outros recursos senão o produto de seu próprio trabalho como funcionários da administração nacional, poderão ser dispensados de algumas horas de serviço em favor de seus cursos, desde que a frequência a estes seja considerada indispensável pelas instituições educativas em que eles estejam matriculados. Deverão ser tomadas todas as medidas para evitar abuso na concessão dessas facilidades que são dadas aos estudantes-funcionários.

BÉLGICA

A seção de "pré-nursing" criada em 1947 na Escola Normal Emile Demot, em Bruxelas, alcançou um sucesso sem precedentes. Ela veio preencher uma grave lacuna suprimindo o período livre que separa o término do curso obrigatório do início dos estudos de enfermagem, em que se exige a idade mínima de 18 anos. O programa desta seção, de uma maneira geral, está orientado para o domínio científico. São as seguintes as maiores ensinadas: francês, flamengo, inglês, aritmética, elementos de secretariado, história da civilização, geografia (ressaltando o estudo da influência do meio sobre o indivíduo), física, química, biologia, anatomia, fisiologia, higiene, puericultura, psico-pedagogia, trabalhos manuais e educação física. Estes cursos teóricos são completados com estágios práticos realizados em diversos estabelecimentos hospitalares, cre-

ches, consultórios infantis, etc. Em março de 1950, formou-se um comitê com o objetivo de oferecer à cidade de Bruxelas bolsas de 5.000 francos cada uma, destinadas a custear as despesas com os estudos de certo número de alunos.

EGITO

() Ministério da Educação elaborou um projeto visando incluir a educação física no programa escolar. As aulas serão dadas duas vezes por semana durante o bom tempo, ou seja até meados de abril, quando serão substituídas por lições de higiene e instrução cívica, por exemplo; elas compreenderão, além disso, jogos individuais e de grupo, assim como exercícios de ginástica e atletismo; os métodos empregados variarão segundo o grau de desenvolvimento dos alunos, dando-se grande importância aos exercícios recreativos na escola primária e ao trabalho em equipe na escola secundária. Serão dadas facilidades aos alunos que exercerem atividades esportivas fora da escola, tais como lula, esgrima, etc, e se incentivará, os *matches* entre classes e entre escolas.

ESPANHA

Na Universidade Internacional "Menendez y Pelayo", de Santander, realizou-se uma reunião de educadores. Enquanto os representantes do ensino médio estudaram vários problemas concernentes ao ensino secundário, um grupo de professores universitários e de escola normal, de inspetores e de mestres, tratou da questão do cinema edu-

cativo. Este assunto foi examinado sob os pontos de vista técnico, psico-pedagógico e moral. Espera-se que as conclusões a que chegaram os participantes da reunião contribuam para ampliar o emprego do material auxiliar do ensino visual nas escolas espanholas.

FRANCA

Foi aprovado pelo Conselho Superior de Educação Nacional um projeto de lei relativo à reorganização do ensino para a criança inadaptada. Até aqui este ensino obedeceu nos preceitos determinados pela lei de 100!) que não trata das crianças retardadas. O novo regulamento evidencia os três pontos seguintes: 1) Estabelece condições pelas quais o Estado, ns departamentos e as comunas sejam obrigados a empregar verbas com a criação e instalação de classes e de escolas especiais; 2) Estende os benefícios do ensino especial a todos OS tipos de crianças inadaptadas que são educáveis; 3) Organiza a formação profissional dos professores nomeados para trabalhar nas classes e escolas especiais. Por outro lado, regulariza a situação dos Centros especializados que, depois de novembro de 1944, ficaram subordinados à Direção Geral do Ensino de Primeiro Grau.

INGLATERRA

A terceira exposição nacional de arte infantil, organizada pelo *SUNDAY Pictorial*, foi inaugurada no *Royal Institute Galleries*, em Londres, no começo de setembro do ano passado. O Comitê de seleção ressaltou que a finalidade dessa exposição, como a dos métodos modernos do ensino artístico, era a

verdadeira liberdade de expressão que nasce da disciplina pessoal. Os alunos podiam visitá-la gratuitamente. As obras expostas eram grupadas segundo a idade de seus autores e acompanhadas de notas explicativas sobre os métodos de ensino. Como no ano anterior, o concorrente que alcançou o primeiro lugar, premiado com 250 libras, pertencia à Escola Eothen, em Caterham, perto de Londres.

SUÍÇA

Por ocasião do XXVII Congresso da Sociedade Pedagógica Suíça, que se realizou em Lausanne, nos dias 24 e 25 de junho do ano passado, sob os auspícios dos chefes do Departamento de Instrução Pública dos Cantões de Vaud e Genebra, mais de mil congressistas votaram várias leses visando intensificar a prática dos princípios da educação nova nas escolas. Essas teses estão reunidas no relatório apresentado pelo sr. Adolphe Ischer, diretor dos estudos pedagógicos do Cantão de Neuchatel, depois de um inquérito feito entre os professores sobre essa questão.

URUGUAI

O Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal decidiu que o Laboratório de Psicopedagogia "Bebastían Morey Otero" se ocupará, em primeiro lugar, dos alunos dos institutos normais e das escolas primárias públicas. Entretanto, caso suas possibilidades permitam, ele poderá se ocupar dos exames mentais e dos estudos psicológicos dos alunos das escolas primárias particulares, dos liceus oficiais, assim como das crianças que lhe sejam enviadas pelos médicos e assistentes do Ministério da saúde Pública.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL

Poucos se confessam contentes com o ensino. Os que estudam Ia-muriam-se do número excessivo de matérias, da complexidade dos programas, da extensão desmedida dos conhecimentos que se pretendem transmitir às jovens gerações. Alarmam-se os pais ante as exigências crescentes de livros e material escolar e o custo, cada vez mais alto, do ensino, na majoração progressiva das taxas. Reclamam os professores quanto aos vencimentos reduzidos, considerando injusta a remuneração mínima por aula e estimando padrão mais elevado, con-sentâneo com a dignidade de suas funções. Inquietam-se os pais, ao ver que, ao lado dos colégios, outra fila de professores — os explicado-res — se faz necessária para que os filhos dêem conta de seus deveres. Protestam os educadores de maior responsabilidade contra o acúmulo de disciplinas, invalidando o resultado pedagógico, e contra o excesso de doutrinas e teorias, em prejuízo do desenvolvimento do sentimento crítico, das técnicas e dos ideais. Não faltam os censores, a apontar erros incríveis, cometidos por pessoas que realizaram o curso completo do ginásio, do colégio e, até, de faculdades.

A todo momento, há quem fale, a brados violentos, em "decadência do ensino!" E todo esse enrolado de censuras, entre as legítimas e as exageradas, vem do povo até os departamentos de ensino, do leigo aos entendidos, das próprias escolas ao recinto dos parlamentos. Todavia, apesar do volume do protesto e da prodigalidade das idéias salvadoras, as coisas continuam no mes-

mo. notando-se a diligência de muitas autoridades, sem que, no fundo, os males sejam removidos. E isso porque ?

Em primeiro lugar, a educação não está entre os serviços pré-fabricados, que podem ser desdobrados ao infinito, levando em conta apenas as cifras postas em equação. É ela um processo de relações humanas e, portanto, difícil, delicado, falível, passível sempre de ajustamentos e reformas. De um lado, faz-se necessário o professor capaz, bem preparado, com vocação e amor do ofício. De outro, o aluno sadio, bem nutrido, forte. Nem aquele professor se pode encontrar aos milhares para corresponder às necessidades do ensino, nem esse aluno são existe, salvo excepcionalmente. Quando o ensino, sobretudo o secundário e o superior, era ministrado em dose reduzida, os concursos conseguiam selecionar os melhores candidatos ao magistério e a Congregação do Colégio Pedro II valia como um exemplo de figuras de reconhecida competência. Mas os colégios se multiplicaram por centenas, e os professores, então coletados por toda parte, tinham que sofrer as conseqüências da improvisação, compensada, muitas vezes, pelo talento e pelo desvelo. Depois, surgiram as faculdades de filosofia, exatamente para preparar professores, não para o Brasil inteiro, mas para as regiões a que servem, e seus diplomados irão, aos poucos, renovando o quadro dos professores atuais.

Muitos, em meio à jornada, des-cambam para outras profissões mais rendosas, criando claros nas equipes de renovação. O problema do professor é, portanto, bastante

delicado e dele — mais que dos regulamentos e programas — depende substancialmente o êxito do ensino. As deficiências, que registrarmos no magistério, são sobejamente cobertas pela dedicação, pela quase abnegação com que muitos elementos enfrentam toda sorte de dificuldade para o exercício da profissão.

O segundo elemento da equação é o aluno. Ao falar em aluno, muitos pensam na criança feliz que aguarda tranqüila o momento de ir para a escola, ouvir as aulas do dia. Essa criança assim conceituada escasseia ou talvez não exista. O comum se desenha completamente diferente. Crianças e adolescentes que vivem a precariedade de seus lares, os desajustamentos de seus pais, a escassez de alimentação, a promiscuidade das doenças, a ausência de higiene, o descontrolo da vida social, a ameaça do crime e a ronda da morte. Saem do inquietante cenário da casa — que, às vezes, é mais a calçada que o "barraco" — para, subitamente, ingressar na escola, sentar num banco de aula, destruir os seus nervos agitados, anular suas preocupações, pôr a cabeça em estado de atenção e ouvir aulas sobre os temas mais generalizados e abstratos, tal como exigem os programas. E, então, que a atenção foge, a memória falha, o raciocínio dá pouco. Aglomeram-se os alunos em turmas numerosas, e o número de turmas espanta o professor. Este representa as suas aulas naquele palco rotativo em que as turmas se sucedem, sem poder, dado o número elevado, reter a personalidade de cada aluno, confundidos todos na condição geral de estudantes.

Temos que reconhecer essa penosa realidade. Entretanto, antes de aluir os olhos para isso: antes de procurar uma solução social e econômica; antes de tentar a melhoria da saúde e do alimento; — preocupamo-nos com os mais transcendentais debates pedagógicos. Sim,

precisamos de pedagogia, para, por meio dela alcançar maior eficiência com menor esforço. Mas o ponto inicial dessa pedagogia é e há de ser, por muito tempo, a pedagogia da simplificação, da redução das coisas ao essencial, do ajustamento no quadro de pobreza em que nos encontramos. Esse é o primeiro passo de ajustamento. Revisão *lotai*, levando em conta, não a fantasia dos teóricos, mas a realidade viva: o conhecimento e a técnica, consensuais com o tempo; o conhecimento e a técnica, que disponham de quem seja capaz de ministrá-los: o conhecimento e a técnica, que sejam compreendidos pelo aluno, pela sua família, pelo meio; o conhecimento e a técnica, que tornem o educando lúcido e sadio, apto para a vida e para o trabalho, capaz de sentir, pensar, agir e trabalhar. Nada disso se obtém com "retoques" num fundo falso, envelhecido e viciado. A educação tem que ser reconstruída totalmente, dos alicerces à cúpula, não pelo prazer das reformas e das extravagâncias, mas pelo reconhecimento da necessidade de ajustá-la aos milhares de alunos que nela confiam como caminho seguro para vencer na vida. — Celso KELLY — [*A Noite*, Rio).

O PROBLEMA DO ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA

Montaigne, falando das leis de Licurgo e, especialmente, das que se referem à educação, consideradas pelo legislador espartano como sua "tarefa principal, qualifica-as de "monstruosas devido à sua perfeição". Sentimos apenas uma meia surpresa ao encontrar esse julgamento sob a pena de um homem que, como Montaigne, com mais boa vontade deposita sua confiança na experiência, do que na razão abstrata. As instituições (que aqui serão apresentadas não pecam pela "monstruosidade de sua perfeição". são instituições vivas e que exprimem, tanto pelos seus defeitos

quanto pelas suas virtudes, os traços mais característicos de uma civilização, de uma história e de um futuro que se prepara naquele país. No domínio da educação, aprofundando ainda mais a observação de Montaigne, ousa dizer que a "perfeição" não somente é monstruosa, isto é, contra a natureza, como também perigosa. Ela só poderia significar a adaptação absolutamente rigorosa de um sistema de educação a fins preciosos, demasiadamente preciosos, por meio de uma coerção que delimita inco-modamente o campo. E se a idéia de uma liberdade perfeitamente incondicional, de uma independência total do ensino em relação à sociedade e à época em que se realiza pode ser considerada como uma quimera ou como uma hipocrisia, segundo o indivíduo que a emite, não deixa de ser menos verdadeiro que a "perfeição" de um ensino fixado nos seus pormenores por uma doutrina rígida de estado, igreja ou partido, não conseguiria disfarçar a nossos olhos a gravidade das conseqüências que acarretaria.

O que me esforçarei por apresentar-lhes será, pois, uma realidade em movimento e um processo de adaptação histórica, não uma carta teórica fixada sobre o papel. Quaisquer que sejam seus defeitos e as insuficiências reais ou imaginárias de que se possa acusar essas instituições, permanece inatingível sua eficiência. Constituem elas um dos elementos essenciais para o conhecimento e a compreensão de nossa cultura e também para a apreciação exata da vida social e política de França. Gomo ter-se, por exemplo, uma idéia precisa da literatura intelectualista e crítica da geração de 1850 — com seus Taine, seus Renouvier, seus Renan — sem levar em consideração o sistema universitário renovado dessa época e, particularmente, as "Grandes Écoles", seminários de espírito crítico e de pensamento

rigoroso, mas que, às vezes, esterilizaram certos poderes de criação?"

Gomo compreender o significado das distinções de classe, em França, sem conhecer o papel do ensino secundário como meio de acesso à burguesia durante todo um longo período que, talvez, acaba de cerrar os últimos períodos de subversão-universal, por suas repercussões sobre a distribuição das riquezas e dos preconceitos sociais ?

Mas, se a estrutura do ensino em geral constitui um fator de explicação essencial da sociedade francesa, o ensino secundário, sem dúvida a esse respeito, é o seu elemento mais importante. E' ele, com efeito, um reservatório de funcionários pequenos e médios, e a formação dessa massa modesta de servidores do Estado não deixa de ter seu peso, mais ou menos sensível, sobre a vida administrativa e política do país. Em segundo lugar, é uma espécie de campo de batalha da democracia francesa. Desde o fim do século XIX, vinha sendo acompanhado por uma outra forma de ensino de segundo grau, prolongamento da escolaridade primária, denominado "ensino primário superior". Largamente disseminado por todo o território, inteiramente gratuito, durando somente três ou quatro anos ao final dos quais se conferia um diploma, esse ensino preparava para os concursos subalternos da administração, dos correios e telégrafos, das finanças, e para os concursos das Escolas Normais de professores que se ligavam diretamente a ele. O ensino secundário, propriamente dito, (seis ou sete anos) era, então, pago e abria a porta das universidades e dos postos superiores das carreiras administrativas ou particulares. Ensinava "humanidades", enquanto o primeiro era um ensino utilitário. A barreira entre os dois ensinos era, ao mesmo tempo, técnica — programas diferentes —; econômica — um gratuito, outro pago — e social. Entre as duas guerras, essa

distribuição quase desapareceu. O ensino secundário tornou-se gratuito, o primário superior fundiu-se com certas seções dos três primeiros anos secundários. A urgência de uma solução completa desse problema era tão clara e suas consequências sociais tão evidentes que o governo de Vichy, logo depois de seu armistício, quis resolvê-lo a seu modo. Suprimiu a gratuidade do ensino secundário; prendeu a formação dos professores primários ao nível secundário, a fim de subtraí-los à influência democrática do meio de que eram oriundos; isso constituiu, também, um modo involuntário de abrir aos formados nos cursos primários superiores a porta do secundário; e, finalmente, para descongestionar as profissões liberais e remediar a superabundância dos diplomados sem ofício, tentou desenvolver a formação profissional dos operários qualificados. Pode-se muito bem avaliar o alcance de tais medidas, cujo alcance é nitidamente antidemocrático, sendo que, porém, alguns pormenores se mostraram viáveis, porque correspondiam às fundições reais do ensino francês de nosso tempo.

Esses problemas que a França, depois da libertação, se esforçou por resolver num sentido inteiramente diverso, só podem ser compreendidos se conhecermos a estrutura do ensino secundário desse país. nas suas linhas gerais. Tal será o assunto deste primeiro artigo. A fim de compreendermos essa estrutura em sua gênese, diremos algumas palavras sobre o seu passado.

O ensino secundário, em França, tem como origem a faculdade das "artes" da Universidade medieval. Sendo uma faculdade preparatória para as faculdades de medicina, teologia e direito, oferece um ensino geral, ao mesmo tempo literário

(filosófico-retórico) e científico (matemático-musical!). Os "éco-liers" dessa faculdade são recrutados em meios muito diversos, e o costume eclesiástico de conceder bolsas a meninos pobres, plebeus, mas inteligentes, povoa a universidade de modo bastante democrático. O exemplo — o mau exemplo! — do turbulento aluno François Villon, mais ou menos nobre, mas pobre e recolhido por um capelão, nos dá, sobre esse tópico, uma pitoresca indicação.

Mas os colégios religiosos e, em particular, a partir do século XVI, as escolas dos jesuítas, passam a fazer uma concorrência muito grande aos colégios das faculdades de artes. Contribuíram para o sucesso da escola de jesuítas o valor pedagógico de seus professores, um certo cuidado com o bem estar material dos alunos e uma maior flexibilidade de seu programa de educação. Impõe-se, porém, que a isso se junte o significado social rapidamente adquirido por esses estabelecimentos, nos quais o grosso dos alunos se constitui por filhos de boas famílias. No século XVIII, os filhos da nobreza viveriam junto com os da burguesia e aí talvez a geração da revolução francesa terá aprendido a não se escandalizar com as audácias de um Voltaire e com o sarcasmo de um Beaumarchais.

Todavia, nas vésperas dessa revolução, reclama-se, ainda, em toda a França, um reajuste e uniformização do ensino secundário. As Assembléias revolucionárias conseguiram, unicamente, tentar uma reforma que instituía "escolas centrais" extremamente liberais na sua disciplina e muito modernas nos programas, reservando uma parte bem grande para as ciências aplicadas e as línguas vivas. Napoleão I ainda que conservando alguma coisa da modernização dos programas, substituiu as escolas centrais por liceus e organizou a administração do ensino secundário sobre

bases que foram quase conservadas: ensino idêntico para todo o território, fiscalizado por inspetores gerais. Os governos sucessivos modificaram esse sistema, que não atingiu sua forma, mas transformou profundamente seu significado social. A terceira república ampliou o ensino secundário feminino — ministrado em estabelecimentos especiais — e pouco a pouco alargou o recrutamento escolar. Estes, são, já, porém, problemas atuais que deixaremos para mais tarde.

Dessa história; aparentemente tão complexa, o ensino secundário conseguiu sair notavelmente unificado, homogêneo, graças à forte marca napoleônica, mas também muitíssimo aberto às modificações pessoais no método e na organização do trabalho, que pode exigir a liberdade do professor.

Esse ensino é oferecido em estabelecimentos oficiais ou em estabelecimentos livres, mas submetidos à inspeção do estado, e cujos alunos fazem seus exames nas universidades, em comum com os das escolas secundárias oficiais. Os liceus, em número, aproximadamente, de 210 na província (139 para meninos e 71 para meninas) e 22 em Paris (12 masculinos e 10 femininos) compreendem 7 séries secundárias e, ainda, séries superiores de preparação às "Grandes Écoles". Um liceu parisiense, como o "Lycée Henry IV", possui 2.300 alunos, inclusive internos, 100 professores, 40 vigilantes e monitores.

Os "Colégios clássicos" em geral menores, oferecem um ensino completo, pelo menos para os seis primeiros anos; são subvencionados pelas municipalidades e seus professores recrutados por meio de um concurso mero difícil do que o dos liceus. Os estudos, porém, são, idênticos.

Quanto aos "Colégios Modernos", oriundos das antigas "Escolas primárias superiores", não dispensam o ensino clássico compreendendo o latim e o grego, mas assimilam-se aos precedentes quanto às outras seções do ensino secundário (Existem, em França, 450 colégios modernos e mais de 200 colégios clássicos).

Jantemos a esses estabelecimentos de ensino secundário propriamente dito mais de 1.800 "cursos complementares", anexados a escolas primárias e que ministram um ensino dividido em três ou quatro anos, do tipo do antigo "primário superior".

Caso agrupemos, junto com essas escolas do Estado, os estabelecimentos livres, confessionais ou não, cuja população escolar é quase igual à dos estabelecimentos oficiais (300.000 para 400.000 nos liceus e colégios), conseguiremos um número considerável de escolas que, todavia, se revela insuficiente para satisfazer plenamente às necessidades de uma crescente população escolar.

Como é preenchido esse quadro geográfico e administrativo, qual a formação e o recrutamento dos professores, a natureza e a direção do ensino ministrado por eles? Num próximo artigo, estudaremos os principais traços dessa fisiologia do ensino secundário francês.

Num certo momento, pôde-se falar da República francesa como da "República dos Professores". Os professores primários pela sua influência sobre a formação da consciência das massas de eleitores, os professores secundários e superiores pelo seu papel na organização dos partidos, dos movimentos e no mundo das letras, exerceram, com efeito, uma ação de primeiríssima ordem sobre a sociedade francesa, no começo deste século. Não iremos discutir, contudo, as conseqüências nefastas ou felizes de uma tal participação do corpo docente na vida pública. Citemos, cinicamente, como

exemplo notável e como símbolo, aquela turma admitida no ano de 1878, à Escola Normal Superior, na qual simultaneamente entraram, ao lado de futuros humanistas retirados do mundo. três jovens, dos quais um deveria tornar-se o maior filósofo de seu tempo, Bergsou. outro, futuro príncipe da igreja, seria o Cardeal Baudrillart e o terceiro, finalmente, Jean Jaurés, que iria se transformar no profeta, no batalhador e incomparável tribuno do jovem partido socialista.

Muito felizmente para o ensino secundário francês. todos os professores formados pela Universidade para seu uso, não emigram, desse mudo, para esferas mais gloriosas ou mais remuneradoras; mas, quem lamentasse exageradamente essa emigração na verdade considerável, mostraria não ter compreendido o testemunho brilhante que ela fornece do valor de uma formação e sobretudo de uma seleção capaz de, assim, ultrapassar, seu objetivo inicial. Os professores do ensino secundário são recrutados por concursos, realizados entre licenciados pelas universidades. Para os futuros professores de colégio, esse concurso tem lugar cada ano e é aberto ao conjunto dos candidatos franceses em cada especialidade: letras clássicas, filosofia, matemática, ciências físicas, etc. ... O nível, conseqüentemente, é elevado e superior ao das licenças, sendo a seleção muitíssimo severa. Os professores de liceu, por seu lado, são recrutados pelos concursos de agregação. igualmente nacionais e especializados. O pequeno número dos "agregés" anualmente recrutados em cada especialidade — por exemplo. 8 a 10 em filosofia — demonstra suficientemente o rigor desses concursos. Caso se considere a "agregação" como um meio de recrutar professores para o ensino secundário, ter-se-á de achá-lo de rigor demasiado, pois o número de "agregés" é nitidamente insuficiente para satisfazer às necessidades

desse ensino: conseqüentemente, muitas cadeiras dos liceus devem ser ocupadas por professores de colégios, inteiramente competentes, mas "recrutados com menos parcimônia. A "agregação" transformouse, porém, numa sarção dos altos estudos superiores, cujo valor é garantido pelo pequeno número de eleitos e cujos beneficiários podem ser encontrados no ensino superior, na alta administração, nas letras, na indústria e na política. A "agregação" deu à França de hoje, seu Ministro dos Negócios Estrangeiros, inúmeros embaixadores, os físicos Perrin e Langevin, os escritores Jules Romains e Jean Paul Sartre, para só citar nomes bem conhecidos... Esse brilho rouba ao ensino alguns elementos brilhantes, mas constitui uma garantia incomparável do alto nível das aptidões e da cultura daqueles que permanecem. Também o é de seu desinteresse, pois mesmo sem pretender alcançar os primeiros lugares da administração ou dos serviços particulares, grande número desses professores secundários obteria, sem dificuldade, situações mais lucrativas e de maior realce do que a de sua modesta tarefa docente.

A homogeneidade do ensino é assegurada, em França e nos territórios da União francesa por esse recrutamento, nacional e não local, de professores. O ensino se divide em seções, compreendendo cada uma, seis anos de estudos: seção clássica, latim-grego, latim-línguas, latim-ciências, ciências-línguas. O conjunto constitui uma gama suficientemente rica que vai das humanidades tradicionais às humanidades modernas instituídas, em 1902, por uma lei verdadeiramente revolucionária destinada a pôr os programas em harmonia com a vida. Não precisamos lembrar que existe um ensino de base. comum à todas as seções.

compreendendo língua e literatura francesas, história, geografia, matemática e ciências. Todas as seções exigem, ao fim dos estudos, um exame — o bacharelado. Esse exame feito perante professores das Faculdades assistidos por professores "agregés", de modo a que nenhum candidato seja examinado pelos seus próprios professores, é totalmente independente do estabelecimento público ou particular onde o candidato estudou. Somente o "boletim escolar" que acompanha cada candidato permite confirmar ou eventualmente corrigir, numa certa medida, as apreciações definitivas dos examinadores em função do trabalho escolar de cada um. Além disso, os alunos são submetidos, no fim de cada ano, a um exame de promoção, cujo rigor, nos estabelecimentos públicos, não é, evidentemente, diminuído por qualquer consideração financeira, posto que os estudos são gratuitos. Os alunos aprovados nessa primeira parte do bacharelado cursam um último ano de ensino que irá coroar seus estudos. E' ele ministrado nas chamadas classes de "Filosofia" e de "Matemática" ou "Ciências experimentais", de acordo com a futura vocação do candidato. A originalidade dessas classes reside na importância que delas se dá à formação de uma visão de conjunto das questões anteriormente estudadas. Até na classe de "matemática", reserva-se um lugar importante para a filosofia moral e para a filosofia das ciências, e mesmo o ensino propriamente matemático, ainda que constituindo uma preparação direta para as matemáticas superiores das faculdades ou para as classes preparatórias das "Grandes Écoles", apresenta-se, em relação aos estudos anteriores, como uma iniciação filosófica, introduzindo as primeiras noções de cálculo infinitesimal, generalizando as noções de álgebra e de geometria (teoria das transformações, idéia geral de função, indicando os elementos do cál-

culo de probabilidades). A classe de filosofia propriamente dita abre ao aluno consciencioso um novo campo que freqüentemente o cativa e quase sempre o interessa, fornecendo-lhe uma base de cultura modesta, mas sólida. Em estudo relativamente desenvolvido da psicologia e de suas aplicações, da moral teórica e da sociologia moral, constitui o ponto de apoio dessa formação que compreende ainda noções úteis de lógica e filosofia das ciências, e uma iniciação aos problemas metafísicos e aos grandes lemas da história da filosofia.

O adolescente encontra, nesse último ano de seus estudos, ocasião para sentir a necessidade de uma leitura refletida e crítica. A segunda parte do bacharelado, com suas provas escritas e orais de filosofia, de ciências e de línguas vivas, não é como a primeira uma simples formalidade, pois, freqüentemente a proporção dos candidatos reprovados é superior a 50%.

Esse ensino, do modo pelo qual é organizado, corresponde aproximadamente ao que a cação espera dele, e, apesar das lamentações periódicas sobre o abaixamento do nível de estudos — fato sociológico geral que depende das condições materiais e da crise moral que tan-las nações européias atravessam — confere uma formação razoável do ponto de vista tanto do conteúdo quanto do método, caso nos lembremos constituir ele, na verdade, um ponto de partida e não de chegada para o "honnête homme" de nossos tempos. Seria, porém, um elogio bem pouco lisongeiro aquele que quisesse dar a entender a tal respeito, que tudo vai bem no melhor dos mundos. O ensino secundário francês nunca cessou de adaptar-se às transformações sociais do país em que nasceu e, ainda, atualmente, atravessa uma crise de reforma. Gostaríamos de in-

dicar, rapidamente, os problemas gerais que defronta.

Em primeiro lugar, problemas técnicos, entre os quais só assinalaremos as dificuldades materiais, insuficiência de instalações, apesar de um belo esforço tentado antes da guerra para enfrentar o crescimento constante do número de alunos ou, pelo contrário, a redistribuição dos estabelecimentos insuficientemente espalhados em certas partes do território. Afinal, recrutamento dos professores, cuja incômoda situação econômica arrisca determinar um êxodo dos elementos excelentes para situações mais bem remuneradas. Esses fatos, contudo, não são peculiares à França e se resolvem lentamente, mas sem dificuldades especiais, na medida que se processa o recuperação econômico do país e se estabiliza a situação mundial. Essa lentidão, porém, exige um outro tipo de realização. Os problemas pedagógicos são mais interessantes e compreendem: 1) a introdução dos "novos" métodos no ensino secundário; 2) a formação pedagógica dos professores. No que se refere ao primeiro ponto, tentou-se um esforço, desde 1936, para reforçar os contactos humanos entre professores e alunos, fazer com que estes colaborem realmente nos trabalhos da aula e favorecer uma orientação mais flexível nos vários ramos do ensino. As classes atualmente denominadas "classes novas", foram organizadas de modo a atender a tais necessidades. Agrupam um número reduzido de alunos que voluntariamente se entregam a essa experiência e de professores, também, voluntários.

Parece que alcançará êxito esse esforço de renovação que, no ensino secundário, depara com sérias dificuldades. Quanto ao segundo ponto, liga-se ele a uma interessante desconfiância dos franceses em

relação a um "ensino pedagógico" dado ex-cátedra e a uma doutrina geral da educação. Os professores de nosso ensino secundário ignoram os cursos de "didática"; a bagagem oficial do futuro "agregé" ou do professor de colégio compreende algumas conferências pedagógicas e um estágio de algumas semanas num liceu. Na verdade, parece que o ensino ministrado por eles não se ressentem fortemente com tal fato, pois nessa profissão só se aprende praticando e as leituras de obras pedagógicas feitas por quem já se encontrou em presença dos problemas são infinitamente mais proveitosas do que as lições dadas antes de qualquer prática. No entanto, tem-se de reconhecer um certo exagero nesse desprezo pela didática, sobretudo no país de Montaigne, de Rabelais e de Rousseau. Foram criados para logo remediar esse mal o Centro de Pesquisas Pedagógicas e o Liceu Experimental de Sèvres.

Mas, mais vastos e prementes do que todos os demais, erguem-se diante do ensino secundário francês os problemas sociais. Na verdade, não existe um único problema que atinja o ensino secundário e que não seja um problema social. A evolução democrática desse ensino, determinando um grande crescimento do público escolar, exige uma conciliação entre os desejos daqueles que querem ver constantemente alargar-se o número de alunos beneficiários, e as necessidades da economia nacional que exigem uma distribuição racional dos adolescentes pelos vários ramos de atividade.

Resumamos, simplesmente, alguns dos pontos mais importantes desses problemas:

1) Evolução rápida do recrutamento da população escolar. Desde a proclamação da gratuidade completa, feita entre 1927 e 1933, um quarto das crianças francesas continua seus estudos além de 14 anos, limite de escolaridade obrigatória. De 1900 a 1947, quadruplicou o número de alunos do ensino secunda-

rio oficial, passando de 100.000 para 400.000. Ainda que a maioria dos alunos provenha dos filhos de pequenos funcionários, de comerciantes, de proprietários, cresceu bastante a proporção de filhos de operários. A mudança de recrutamento e de atmosfera dessa população escolar é particularmente sensível para quem faz uma comparação entre certos romances de Daudet e os de Roger Martin du Gard, que descrevem o meio dos colégios e liceus, com um século de intervalo.

2) A questão da liberdade do ensino, o estado reservou-se o monopólio muito razoável da colação dos graus e da inspeção. Ainda que a França, nessa questão, se divida periodicamente em duas partes — como ainda o demonstram recentes incidentes no Parlamento — parece que uma preocupação dupla pela tolerância religiosa e a nítida separação entre a Igreja e o Estado devem manter um equilíbrio duradouro entre os partidários de uma subvenção igual aos estabelecimentos particulares e aos públicos, e os que defendem uma supressão radical destes últimos.

3) As relações entre o ensino secundário e a formação profissional. Como resolver o problema da pleora de diplomados e da insuficiência do número de operários qualificados? Trata-se de uma revalorização de ensino técnico que o coloque no mesmo pé que o ensino secundário e que permita o trânsito de um para outro, no decorrer dos estudos.

"O Plano Langevin", elaborado sobre a base de trabalhos já efetuados durante o período de clandestinidade e no Comitê de Argélia, procura abarcar o conjunto desses problemas. Adota um ponto de vista essencialmente social e humano, e não estritamente técnico. Propõe a fusão dos ensinos primário e secundário, distribuídos em três ciclos de 7 a 11 anos; de 11 a 15 anos (orientação); de 15 a 18 anos (especialização entre os três tipos

de ensino: teórico, profissional que formará os mestres de indústria; prático que formará os operários qualificados). As crianças poderão desse modo, beneficiar-se com a cultura geral do tipo secundário, ainda que eventualmente se orientem para um ofício manual.

Não precisamos salientar que a aplicação desse projeto exige tempo e dinheiro. Pode-se, no entanto, ver nele uma tentativa razoável de adaptação do ensino secundário às condições atuais, ao mesmo tempo que aí se confirma a dependência desse ensino em relação ao movimento geral da sociedade francesa e sua independência quanto à agitação tática das frações políticas e dos partidos. Essa estabilidade no progresso o resgata de muitas imperfeições de pormenor,

E será a ele que um dia, caso seja possível, deveremos ver a cultura transformar-se, segundo a palavra de um de nossos escritores, de uma atitude individual de fuga à sociedade na atitude de um homem que aceita colaborar plein-amente com a sociedade que quis. — GILLES G. GRANGER — (*O Estado*

de São Paulo, São Paulo).

FATORES ÉTICOS E PSICOLÓGICOS

Aos estadistas ou políticos, professores, sacerdotes, funcionários técnicos ou administradores, aos quais cabe o dever de zelar pela formação intelectual e moral do povo, importa conhecer, aprofundadamente, as relações da psicologia com a técnica que por eles deve ser empregada, na arte de conduzir homens ou de prepará-los para uma existência tanto quanto possível feliz e harmoniosa, dentro de uma sociedade econômica, de elevada produtividade, li o destino de um povo, ainda em formação — como é o caso do povo brasileiro — certamente muito dependerá da capacidade ou da inteligência de seus líderes, no sentido de guiá-lo pelos caminhos indicados pela ciência.

Os fatores éticos, por exemplo, dentre os demais elementos da ordem psicológica, devem merecer especial atenção por parte dos políticos ou educadores, pela grande importância da função que, necessariamente, desempenham na harmonia social. Assim, pode-se mesmo afirmar, sem receio de erro, não ser possível a vigência de qualquer instituição que não esteja firmemente apoiada nos fundamentos éticos da sociedade que a deve adotar e respeitar.

E os fatores éticos muito dependem, para o seu satisfatório desenvolvimento nos indivíduos, do grau e da qualidade dos estímulos educativos por eles recebidos ou assimilados do meio social.

Sabe-se, ainda, que a influência desses estímulos é tanto mais profundamente impregnada no espírito de quem a recebe, quanto mais ela se achar associada a elementos emotivos ou afetivos da pessoa para com o transmissor daqueles estímulos. Na infância, por exemplo, os pais, principalmente as mães possuem, geralmente, o máximo poder de influenciar ou suggestionar os filhos. Em certa fase da juventude, outrossim, a admiração e o respeito pelos mestres, ou grandes professores, podem determinar, no espírito dos alunos, condições favoráveis, de ordem afetiva, que lhes permitirão assimilar, profundamente, as sugestões ou exemplos por aqueles apresentados. Grandes líderes ou oradores, quando dirigem a palavra às multidões com sinceridade, entusiasmo e em termos bem elaborados, conseguindo, principalmente, conquistar nelas a confiança e a admiração — também podem concorrer bastante para o estímulo dos fatores morais, desde que o tema do discurso seja para isso escolhido com inteligência. Contudo, segundo acreditamos, depois dos pais, aos professores e sacerdotes deve caber a nobre missão de completar a educação dos jovens.

Uma questão, portanto, que nos parece digna do maior cuidado, diz respeito ao processo de estimular-se o desenvolvimento do senso ético dos estudantes, durante a sua vida universitária. Outro assunto, ainda, de igual importância, interessa a nosso ver, à questão da preparação psicológica do estudante para os seus primeiros contatos com a prática da profissão ou da especialização. E essa matéria, certamente, se ministrada por psicólogos, (sol) a forma de conferências, palestras, etc visando-se, outrossim, a estudar as tendências temperamentais e as aptidões mais específicas de cada um dos alunos, por meio da psicotécnica — muito poderia concorrer para elevar os índices de bom êxito dos futuros profissionais.

Uma das principais funções desses psicólogos, portanto, seria a de conhecer as tendências de cada estudante, examinando sigilosa e cuidadosamente a vida escolar do mesmo, a fim de orientá-lo na profissão ou na escolha de especializações compatíveis com as suas aptidões, ou condições biopsicológicas de natureza permanente. Fariam eles, ainda, para os estudantes que estivessem a terminar o curso, um trabalho de aconselhamento, visando a boa iniciação profissional.

E quantos casos de malogro de profissionais, cultos e inteligentes por aí existem (que arrastam a vida como improdutivos, sempre agarrados aos seus complexos de decadência), em grande parte devido a lhes ter faltado a colaboração de psicólogo hábil, para orientá-los pelo caminho científico da iniciação profissional!

De fato, há muito que esses problemas nos atraem a atenção. Quando estudante, tivemos a honra de ser eleito representante dos discentes da Escola de Engenharia, no Conselho da Universidade de Minas Gerais, então autônoma. A revolução de 1930, porém, cassou a auto-

nomia da Universidade e, em consequência, perdemos o mandato naquele Conselho. Não nos foi possível, assim, levar a bom termo o intento de ali apresentar um projeto de resolução, relativo à importância dos fatores éticos, se cultivados durante a vida escolar do estudante, visando-se à boa educação do seu caráter. Reproduziremos, portanto, aqui, o esquema substancial do projeto que então pretendíamos oferecer à deliberação do mencionado Conselho, por considerarmos, agora, bem oportuna uma possível utilização prática das mesmas idéias, no processo educativo destinado a combater as causas do declínio do senso de responsabilidade e da moral, que si' vem observando em certos meios sociais:

a) Deveria ser cuidadosamente elaborado um Código de Ética universitária, em termos simples, claros e sem exagero de doutrinas.

b) Anualmente, em vez dos habituais trotes, os veteranos ofereceriam aos calouros uma grande festa, no início da qual, perante o Heitor e em presença de todos os professores, assumiriam os novatos o compromisso solene de absoluto respeito a esse Código.

c) Além de outras proibições e obrigações, deveria constar do Código, principalmente uma, referente à "cola" — primeira manifestação de fraude na vida dos jovens — fato esse que os vai educando, imperceptivelmente, sob a inspiração da idéia do êxito pela burla e faz com que, na prática profissional, muitas vezes se deixem levar pelos mesmos rumos, afastados da ética.

d) Criação, na Universidade, de uma cadeira ou serviço para a orientação profissional ou preparação psicológica dos estudantes.

e) Poderia caber a esse serviço, sob a direção de psicólogo especializado, valendo-se de laboratórios próprios ou daqueles pertencentes a outras instituições, não só elabo-

rar a ficha psicotécnica de cada estudante, como também, acompanhá-lo e registrar os principais fatos da vida universitária do mesmo, mantendo palestras educativas com todos os estudantes, no sentido de guiá-los ou aconselhá-los na escolha de especializações compatíveis com as suas tendências temperamentais ou biopsicológicas de caráter permanente.

f) Tal serviço, articulado com os empregadores que o desejassem, inclusive repartições públicas federais, estaduais ou municipais, poderia exercer a função de uma espécie de agência de empregos para os recém-formados, visando colocá-los em serviços compatíveis com as tendências ou capacidade de cada um.

— ARMANDO GODOY FILHO —
[*Correio da Manhã*, Rio].

HEREDITARIEDADE, MEIO E EDUCAÇÃO

De longa data vem sendo discutida a relação entre a hereditariedade, o meio e a educação.

Por motivos inconfessáveis, alguns elementos sutis, para não dizer suspeitos, têm procurado confundir ou baralhar a questão, de modo a que o público leigo permaneça na dúvida quanto ao legítimo papel de cada um destes fatores, à evidente interdependência de todos eles e à preponderância indubitável da hereditariedade.

Há, positivamente, espíritos daninhos, que vivem da desordem no terreno das idéias. Eles sabem, como disse Dumas Filho, que "nada é sem importância na comunicação do pensamento".

Por assim julgar, resolvi trazer o assunto para estas colunas, ao mesmo tempo que proclamo constituir um atentado à consciência pública emitir uma proposição falsa, formular uma doutrina ou uma teoria errôneas, assim como lançar uma opinião dúbia, seja de que natureza for.

Da boa compreensão quanto à influência fundamental da hereditariedade, depende o aperfeiçoamento dos homens, a regeneração da sociedade e o destino de toda a humanidade.

Convém salientar, de início, que o relevante problema das referidas influências, muito discutidas há mais de duas centúrias, apresenta-se perfeitamente elucidado, desde que filtrou em cena a moderna biologia.

Os pedagogos e os sociólogos, baseados em ideais elevados, muito tem a aprender dos ensinamentos da heredologia; os primeiros certificar-se-ão, assim, da necessidade de se libertarem da idéia, de que tudo se pode conseguir com o auxílio da educação: os segundos, de que não há educação, nem meio que possam alterar as disposições hereditárias; finalmente, que o desenvolvimento ou a modificação dessas disposições tornam-se, até certo ponto, passíveis às injunções do meio e da educação, se bem não seja alterada a sua constituição genotípica através das gerações.

Cumprir sempre em mente que, se "o semelhante gera o semelhante" doutro da espécie, também os indivíduos transmitem aos descendentes as características que lhes são próprias, a potencialidade dos caracteres das respectivas linhagens, o que afinal corresponde à mesma finalidade da constância imperativa da hereditariedade.

Dentro desta fundamentada proposição, como colocar o meio e a educação em primeiro plano, e a herança em situação subsidiária, especialmente quando se sabe que o meio e a educação nada "criam". apenas desenvolvem "o que já existe?"

Quando Condorcet declarou que "o homem não deve considerar-se um ser votado a uma passageira e limitada existência, porque ele constitui uma parte ativa do grande todo, e é um cooperador duma obra eterna", já vislumbrava a

transcendência da hereditariedade, que garante a perpetuidade das espécies, e "estabelece as fronteiras, além das quais não podemos passar".

Colocou-se, assim, em contraposição a Helvetius, que defendia a falsa idéia de que "o espírito é uma aquisição, e se existe, uma desigualdade entre os espíritos, cumpre não atribuí-lo a uma espécie de qualidade oculta, que se denomina temperamento ou organização: ela é simplesmente o efeito da diferença da educação, vista todos os homens lerem uma igual aptidão espiritual".

Sirvo-me destas velhas e díspares concepções, para acentuar que Condorcet se colocou entre os precursores da boa e acertada doutrina e evidenciar quanto é antiga a contenda em torno da questão, hoje perfeitamente elucidada.

Ora, presentemente, nenhum cientista defenderá lisamente o ponto de vista de Helvetius, aliás combatido no seu tempo, de que "o gênio é uma aquisição" e que "o educador produzirá, à vontade, os talentos e os gênios".

De acordo com **Deville**, em "*La vie sociale et l'éducation*", "os esforços de um educador esbarram de encontro às qualidades e aos defeitos herdados, impossíveis de modificar".

Assim, pois, não é o meio, nem é a educação, que determinam a diferença entre os homens, mas a hereditariedade, essa "força" que Concklin, enfaticamente, declarou "governar o mundo". Com o exposto não pretendo, de modo algum, **proclamar** a desvalia ou a inanidade da educação e das influências do meio, fatores que têm o seu papel ou função claramente estabelecidos. Nenhum deles, porém, consegue modificar ou alterar as linhas "genéticas" daquilo que já se encontra, indelévelmente, pre-determinado a ser transmitido de uma geração à outra.

Sem ter sido médico, nem contar com os recursos da biologia moderna, também Mirabeau dizia em seu tempo "que não se pensasse que a educação fosse capaz de refazer os costumes de uma nação", opinião que pode ser completada e reforçada pela de Condoreet, quando afirmava: "há uma transmissão hereditária das qualidades da inteligência e do coração, que legamos aos nossos descendentes. das quais dependem as mais ricas e fortes aptidões individuais".

No começo deste século, o educador crítico patricio José Veríssimo, dizia: "educação não é de certo, como inculcaram apóstolos demasiado convictos, uma panacéia, mas é, sem contestação, poderoso modificador. Tristemente, mas triunfalmente, as estatísticas demonstram a falsidade da asserção — que começa a adquirir foros de axioma — que abrir escolas, é fechar prisões".

Um fato tende a demonstrar a importância da educação, por conseguinte, a favor dos educacionistas: só pela educação gera possível tornar os homens cientes da transcendente valia da hereditariedade, e os capacitar para desenvolver, do melhor modo, as suas boas tendências em prol da regeneração da espécie.

Neste sentido, sim, devemos ter confiança no altíssimo valor social da educação, que favorecerá também a aceitação da doutrina eugênica, a despeito dos espíritos malévolos que procuram inutilizar a campanha pela divulgação do relevante papel da hereditariedade, sob a errônea concepção de que bastam o bom meio e a boa educação para transformar todos os homens e elevá-los à categoria de bem dotados.

Há um versículo bíblico que reza: "toda árvore boa dá bons frutos; e a má árvore dá maus frutos (omnis arbor bona fructus bonos facit, mala autem arbor maui fructus facit). O mesmo sentido expressa este outro versículo de São

Mateus (cap. 7 vers. 18) : "não pode a árvore boa dar maus frutos; nem a árvore má dar bons frutos" (non potest arbor bona maui fructus facere, neque arbor mala bonos fructus facere).

Quais os recursos mesológicos e educativos capazes de modificar a tendência psicopática, a inclinação para o vício e o crime, assim como interromper, por exemplo, a transmissão hereditária de uma deformidade como a evidenciada na família Talbot, que se conseguiu seguir durante 15 gerações? Idênticas a estas tantas outras, desde simples anomalias até as mais graves deformidades físicas e as mais sérias desordens psíquicas têm sido acompanhadas por genealogistas ou hereditologistas médicos.

Como, pois, deixar de incriminar o fator hereditário como responsável pelas degenerações físicas e mentais, e deixar de considerar, num combate às mesmas, as medidas profiláticas ditadas pela eugenia? — RENATO KEHL, — (*A Gazeta*, São Paulo).

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho é uma forma de expressão do pensamento humano. É uma linguagem natural muito mais clara e significativa do que a linguagem falada. Tem sobre esta a vantagem de ser compreendida por Todos os homens, seja qual for o seu idioma. Todavia, no adulto, o desenho possui finalidades definidas e caracteres técnicos e artísticos que dependem das aptidões individuais. Na criança, ao contrário, o desenho é um meio espontânea de expressão, que apresenta os mesmos aspectos gerais e atravessa idênticas fases evolutivas em todos os indivíduos.

O desenho se encontra, na criança, estreitamente ligado ao desenvolvimento mental. Representa, juntamente, com o jogo e a linguagem, uma forma natural de atividade, através da qual se manifes-

tam. a cada instante, as tendências e interesses da criança. Ele se acha de tal modo vinculado ao pensamento infantil que, pelo estudo de suas manifestações, em cada idade, podemos acompanhar a marcha evolutiva da vida mental da criança.

É o motivo pelo qual o desenho tem sido considerado como um dos meios mais interessantes para o estudo da mentalidade infantil. Alguns psicólogos chegam a admitir que o desenho é o espelho mais vivo e fiel da personalidade da criança, constituindo por isso, um método psicológico seguro e eficaz. Eis por que vários testes para a exploração da inteligência da criança foram construídos tomando por base os estádios evolutivos do desenho infantil.

Com o advento da psicanálise, a importância psicológica do desenho da criança cresceu ainda mais. Os adeptos da escola de Freud utilizam-no como um meio para a pesquisa dos motivos profundos da conduta da criança. E, de acordo com o seu ponto de vista básico, estabelecem uma relação íntima entre a evolução do desenho e o desenvolvimento da sexualidade.

São muito interessantes, a esse respeito, os trabalhos de Sophie Morgenstern, mostrando como se pode tirar partido da linguagem Simbólica dos desenhos, não só para conhecer a alma infantil em suas raízes profundas, mas também para corrigir e orientar seus desvios e desajustamentos. Em dos casos mais impressionantes citados pela ilustre psiquiatra francesa é o de uma criança de 9 anos, atacada de mutismo psicógeno. O tratamento o a cura só se tornaram possíveis graças à interpretação psicanalítica dos seus desenhos.

Os psicólogos costumam assinalar quatro fases características na evolução do desenho infantil: *a fase (In garatuja, a fase do simbo-lismo, a fase do realismo e a fase Ha regressão.*

Até os três anos de idade, o desenho infantil constitui uma simples *garatuja*, amontoado de rabiscos, sem intenção de representar qualquer coisa. O desenho nada mais é, então, do que mera manifestação da exuberância motora, característica dessa idade. Essa *garatuja*, a princípio, sem objetivo, torna-se aos poucos intencional. A criança começa, daí por diante, a anunciar os objetos ao mesmo tempo que desenha. O simples prazer da ação vai cedendo ao desejo de representar alguma coisa. Mas o resultado ainda é um amontoado de rabiscos.

Os traços indecisos da *garatuja* tornam-se, progressivamente, mais precisos e a criança entra na fase do *simbolismo* ou esquematismo. A nota dominante desta fase é o relevo que a criança confere ao aspecto essencial da coisa a desenhar. Nas casas, destaca a fachada e, na figura humana, a cabeça. Todas as coisas e todos os seres são desenhados, então, segundo certos esquemas invariáveis. Assim, para representar um rosto, a criança desenhará um círculo irregular e pontos dispostos, desordenadamente, para dar a aparência de olhos, boca e nariz. Seja um rosto de homem ou de animal, ela emprega o mesmo esquema. A pobreza das representações visuais parece constituir a causa dos esquemas infantis e dos desenhos simplificados.

A fase do *realismo* inicia-se logo que a criança, adquire certa capacidade sintética. Caracteriza-se pela tentativa de reproduzir a realidade tal como é. O realismo dos desenhos infantis difere porém, do realismo do adulto. Nos desenhos deste, só são reproduzidos os detalhes visíveis do objeto. Nos desenhos infantis, existem todos os elementos do objeto, mesmo os que não podem ser vistos. Por isso, nesse período, as casas, os navios, ele, desenhados pela criança, são transparentes. Ela não desenha o que vê nas coisas, mas o que sabe das mesmas, a

imagem interior de cada objeto, o modelo interno que dele criou. Assim, nessa fase, o desenho é uma construção de caráter intelectual. Após longa permanência nesse estágio, a criança vai, aos poucos, modificando sua técnica, em virtude não só de correções no aprendizado, mas também do seu maior desenvolvimento mental. O desenho despe-se dos seus erros e falhas para se tornar mais exato, objetivo, realista.

Com a puberdade, nota-se uma fase de *regressão* ou parada na evolução do desenho. Os adolescentes perdem o poder inventivo e o interesse pelo desenho. O desenvolvimento da auto-crítica faz que os adolescentes reconheçam as deficiências e imperfeições dos seus desenhos: "Impossibilitados, por incapacidade ou inaptidão, de um progresso evidente acabam por desprezar os desenhos. O interesse pela expressão gráfica se transfere para o interesse pela expressão verbal. Se o gosto pelo desenho sobrevive, surge a atração pelas representações convencionais ou artísticas".

Vemos, por conseguinte, que o desenho não é uma atividade independente da atividade psíquica total. Existem, por isso, relações muito íntimas entre a aptidão para o desenho e a aptidão para o trabalho em geral. Experiências realizadas, sob a direção de Claparède, mostraram que existe uma porcentagem muito mais elevada de alunos fortes entre os bons desenhistas do que entre os maus.

O desenho, na escola primária, deve visar antes à expansão da personalidade do que à aquisição de uma técnica. Isto significa que o desenho espontâneo deve ser o ponto de partida de toda a aprendizagem. Os temas das primeiras composições deverão ser, portanto, inteiramente livres ou habilmente

sugeridos pelo professor, esses temas devem gravitar em torno dos interesses infantis, suscitados quer por uma história ou fábula, quer por um acontecimento da vida diária. As crianças poderão também reproduzir, de memória, animais, plantas e objetos do seu conhecimento habitual.

À medida que a aprendizagem progride, graças às sugestões e correções que o professor irá fazendo discretamente, procurando estimular e auxiliar o aluno (e nunca desanimá-lo com críticas excessivas ou irônicas), poderão ser-lhe oferecidos certos modelos: primeiro, temas da natureza — animais, plantas, paisagens; depois, cópias de figuras humanas e de retratos artísticos. Não se deve insistir, durante esta fase, na cópia de formas ou corpos geométricos, os quais não possuem nenhum interesse para a criança. Ao contrário, as máquinas, como automóveis, aviões e locomotivas, exercem uma atração poderosa sobre o espírito infantil e, por isso, devem ser empregados, frequentemente, como temas para cópias.

Na segunda fase da aprendizagem poderão ser iniciados os desenhos de interpretação e, sempre que possível, a cópia do natural. Pequenos modelos de aviões, locomotivas, automóveis, etc, servirão para o desenho analítico. Será então iniciado, prudentemente, o desenho de corpos geométricos. Daí por diante o desenho poderá ser aplicado a todas as formas de decoração. Todas as matérias, sobretudo as ciências naturais, a geografia e a história, poderão ser auxiliadas pelo desenho. Contudo, os desenhos de memória e os de imaginação não devem ser abandonados, mas, ao contrário, estimulados e praticados com frequência.

Em suma, a prática do desenho livre, exerce uma influência salu-

lar. tanto sobre o desenvolvimento da inteligência, quanto sobre a formação do caráter. As crianças que desenham, sempre exercitam as funções motoras, afinam as capacidades intelectuais e fortalecem a aptidão para exprimir e afirmar a personalidade.

Deixemos, portanto, que as crianças desenhem livremente. Forneça-mos-lhes lápis e papel, à vontade, para que elas possam permanecer, tranqüilas, no mundo maravilhoso da sua fantasia. As crianças que desenham brincam, e as que brincam são felizes. — TEOBALDO MI-RANDA SANTOS —
(*A Manhã*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1.254, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1950

Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior

0 Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, sub-venicionados pelo Governo Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhe sejam concedidos pelos poderes públicos.

Art. 2.º Os estabelecimentos sub-venicionados, na forma desta Lei, pelo Governo Federal poderão ser, por lei, mediante mensagens do Poder Executivo, ouvido o Conselho Nacional de Educação, incluídos gradativamente na categoria de estabelecimentos mantidos pela União, atendendo-se à eficiência do seu funcionamento por prazo não menor de 20 (vinte) anos, ao número avultado de seus alunos e à sua projeção nos meios culturais, como centros unificadores do pensamento científico brasileiro.

Art. 3.º A categoria de estabelecimentos diretamente mantidos pela União compreende:

I — Todos os estabelecimentos integrados presentemente na Uni-

versidade do Brasil e nas Universidades de Minas Gerais, do Recife, da Bahia, do Paraná e do Rio Grande do Sul, exceto a Faculdade de Direito da Universidade da Bahia, e, inclusive, na Universidade do Recife, a Faculdade Estadual de Filosofia, a que se refere o Decreto n.º 28.092, de 8 de maio de 1950, incluídas também a Escola de Enfermagem Carlos Chagas, anexa à Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais e uma Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul e ainda a Faculdade de Direito de Pelotas, a Faculdade de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, ambas já incorporadas à mesma Universidade do Rio Grande do Sul;

II — A Faculdade de Direito do Amazonas, a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, a Faculdade de Direito do Pará, a Faculdade de Farmácia de Belém do Pará, a Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão, a Faculdade de Direito do Piauí, a Faculdade de Direito do Ceará, a Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, a Faculdade de Direito de Alagoas, a Faculdade de Direito do Espírito Santo, a Faculdade Fluminense de Medicina, os cursos de Pintura, Escultura e Música do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre, a Faculdade de Direito de Goiás, a Escola de Farmácia de Ouro Preto, o Conservató-

riu Mineiro de Música de Belo Horizonte e a Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa.

§ 1.º A Universidade do Rio Grande do Sul promoverá o desmembramento do curso de Arquitetura, existente na Escola de Engenharia, que passará a constituir, conjuntamente com o curso de Arquitetura do Instituto de Belas Artes, a Faculdade de Arquitetura.

§ 2.º A Universidade da Bahia promoverá, oportunamente, o desmembramento do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes para constituir a Faculdade de Arquitetura, como unidade distinta.

Art. 4.º Independente de qualquer indenização, são incorporados ao Patrimônio Nacional todos os Bens móveis, imóveis e os direitos dos estabelecimentos federalizados pela presente Lei.

Parágrafo único. Os bens inalienáveis continuarão a integrar o patrimônio dos estabelecimentos e a ser por eles administrados, somente podendo suas rendas ser empregadas em conservação, melhoramento ou ampliação dos mesmos e em pesquisas, estudos, divulgação cultural e cursos de aperfeiçoamento, extensão ou doutorado.

Art. 5.º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal, a partir da publicação desta

Lei, do pessoal dos estabelecimentos ora federalizados nas seguintes condições:

I — Os professores catedráticos, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, contando-se o tempo de serviço para efeito de disponibilidade, aposentadoria e gratificação de magistério.

II — Os demais empregados, como extranumerários, em tabelas criadas para esse fim, pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para os efeitos d..... i. 192 da Constituição Federal.

§ 1.º Para os efeitos deste artigo, as Universidades e os estabelecimentos isolados, federalizados por esta Lei, apresentarão ao Mi-

nistério da Educação e Saúde a relação de seus professores e servidores, especificando a forma de investidora, a natureza de serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 2.º (Os professores não admitidos na forma da legislação federal do ensino superior para regência da cátedra em caráter efetivo poderão ser aproveitados interinamente.

§ 3.º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de nomeação decorrentes do aproveitamento determinado neste artigo.

Art. (6.º Aos alunos atualmente matriculados que freqüentam o Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte é assegurado o direito de concluir os respectivos cursos, de acordo com as exigências da legislação anterior.

Art. 7.º São criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde os seguintes cargos:

I — Na Universidade de Recife:

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

12 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Química.

II — Na Universidade da Bahia:

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

39 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Belas Artes, sendo 27 para o curso de Arquitetura e 12 para o de Belas Artes;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas,

III — Na Universidade do Paraná :

1 Reitor, símbolo CC-3.

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito;

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia:

47 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Medicina, sendo 33 para o curso de Medicina, 7 para o de Odontologia e 7 para o de Farmácia;

30 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas (atual Faculdade de Administração e Finanças).

IV — Na Universidade do Rio Grande do Sul:

1 Reitor, símbolo CC-3;

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de Porto Alegre;

53 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Filosofia;

53 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia, sendo 41 para o curso de Engenharia e 12 para o de Química Industrial;

30 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Engenharia para o curso de Arquitetura e Urbanismo, os quais deverão integrar a Faculdade de Arquitetura, quando constituída, nos termos do § 1.º do art. 3.º desta Lei;

23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade, de Direito de Pelotas;

14 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Odontologia de Pelotas;

12 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia de Santa Maria;

35 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Agronomia e Veterinária, sendo 21 para o curso de Agronomia e 14 para o de Veterinária;

30 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Ciências Econômicas (atual Faculdade de Economia e Administração).

V — Na Universidade de Minas Gerais:

1 Reitor, símbolo CC-3;

VI — 12 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia de Belém do Pará;

VII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Pará;

VIII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão;

IX — 24 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão;

X — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Piauí;

XI — 24 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará;

XII — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito do Espírito Santo;

XIII — 44 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade Fluminense de Medicina, em Niterói, sendo 35 para o curso de Medicina e 9 para o de Odontologia;

XIV — 23 professores catedráticos, padrão O, na Faculdade de Direito de Goiás;

XV — 19 professores catedráticos, padrão O, na Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa;

XVI — 12 professores catedráticos, padrão O, na Escola de Farmácia de Ouro Preto;

XVII — 27 professores catedráticos, padrão O, e 8 professores, padrão K, no Conservatório Mineiro de Música, de Belo Horizonte.

XVIII — 27 professores catedráticos, padrão O, e 8 professores, padrão K, para os cursos de Pintura, Escultura e Música, do Instituto de Belas Artes, de Porto Alegre.

§ 1.º O provimento dos cargos de professor catedrático, criados neste artigo para Faculdades de Filosofia, far-se-á na forma da lei

e à medida que forem sendo instalados os cursos e se verificar a sua progressão, podendo-se, entretanto, admitir, mediante contraio, professores nacionais ou estrangeiros, por proposta justificada do Conselho Universitário ao Ministério da Educação e Saúde.

§ 2.º Esta medida será extensiva no tocante à sua última parte, aos cursos de Arquitetura das Universidades do Rio Grande do Sul e do Recife.

Art. 8.º São criadas no Quadro Permanente do Ministério da Educação e saúde 5 funções gratificadas de Secretário FG-5 e 5 de Chefe de Portaria FG-7, distribuídas igualmente pelas reitorias das Universidades do Recife, da Bahia, do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais e 29 funções gratificadas de Diretor FG-3, 29 de Secretário FG-5 e 29 de Chefe de Portaria FG-7. também distribuídas, igualmente, pelos estabelecimentos federalizados por esta Lei e pelas de os. 1.014, de 24 de dezembro de 1949 e 1.049, de 3 de janeiro de 1950.

Art. 9.º Para cumprimento do disposto nesta Lei, bem como nas Leis ns. 604, de 3 de janeiro de 1949. 1.014, de 24 de dezembro de 1949 e 1.049, de 3 de janeiro de 1950, durante o segundo semestre de 1950, é aberto pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de Cr\$ 78.555.390,00 (setenta e oito milhões, quinhentos e cinquenta e cinco mil trezentos e noventa cruzeiros), sendo Cr\$ 50.502.400,00 (cinquenta milhões, quinhentos e dois mil e quatrocentos cruzeiros) para pessoal permanente, Cr\$ 570.000,00 (quinhentos e setenta mil e seiscentos cruzeiros) para funções gratificadas, Cr\$ 17.313.690,00 (dezessete milhões, trezentos e treze mil e seiscentos e noventa cruzeiros) para pessoal extranumerário, Cr\$ 7.475.000,00 (sete milhões, quatrocentos e setenta e cinco mil cruzeiros) para material e Cr\$ 2.093.700,00 (dois

milhões, seiscentos e noventa e três mil e setecentos cruzeiros) para a Escola de Engenharia de Juiz de Fora, tudo de acordo com a discriminação do quadro único, a que se refere o art. 21 desta Lei.

Art. 10. As funções gratificadas de Secretário e de Chefe de Portaria, referidas nesta Lei, poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 11. E' integrada na Universidade de Minas Gerais a Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. a que se refere a Lei n.º 976. de 17 de dezembro de 1949, e mantido crédito especial aberto pelo item II do art. 7.º da Lei citada, destinado exclusivamente a material.

Art. 12. E incorporada à Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais a Escola de Enfermagem Carlos Chagas com a dotação anual de Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros), sendo, para pessoal extranumerário Cr\$ 300.000,00 (trezentos mil cruzeiros) e, para material Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros).

Art. 13. E' criada uma Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul com a dotação anual de Cr\$ 1.720.000,00 (um milhão, setecentos e vinte mil cruzeiros), sendo Cr\$ 720.000,00 (setecentos e vinte mil cruzeiros) para pessoal extranumerário e Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para material.

Art. 14. Dentro de 120 (cento e vinte) dias os Conselhos Universitários das Universidades do Rio Grande do Sul e do Paraná submeterão os projetos de seus estatutos ao Poder Executivo, regendo-se, até sua aprovação, pelos atuais estatutos, aprovados pelos Decretos números 6.627, de 19 de dezembro de 1940 e 9.323, de 6 de junho de 1946.

Art. 15. Os cursos anexos de caráter propedêutico ou de aplicação, grau médio, embora se subordinem didática e administrativa-

mente aos estabelecimentos a que estão ligados. não são considerados universitários devendo seu funcionamento ser disciplinado no regulamento do respectivo estabelecimento.

Art. 1C. Na categoria de estabelecimentos. mantidos pelos poderes públicos locais ou por entidades de caráter privado com economia própria. subvencionados pelo Governo Federal, estão compreendidas:

- I — A Faculdade de Direito da universidade da Bahia;
- II — A Faculdade de Direito de Santa Catarina;
- III — A Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás;
- IV — A Faculdade de Filosofia de Goiás;
- V — A Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás;
- VI — A Escola de Engenharia de Juiz de Fora.

§ 1.º O orçamento da República consignará, anualmente, à Universidade da Bahia para manutenção da sua Faculdade de Direito, à Faculdade de Direito de Santa Catarina, à Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, à Faculdade de Ciências Econômicas de Goiás, à Faculdade de Filosofia de Goiás, e a Escola de Engenharia de Juiz de Fora. subvenções não inferiores a Cr\$ 2.500.000.00 dois milhões e quinhentos mil cruzeiros), respeitado o disposto no art. 10 e no quadro constante da presente Lei.

§ 2.º A remuneração dos professores catedráticos dos estabelecimentos, de que trata este artigo, não poderá exceder ao padrão federal.

Art. 17. Mediante mensagem do poder Executivo, ouvido o Conselho Nacional de Educação, à concessão da subvenção pelo Congresso Nacional, poderão ser incluídos na categoria a que se refere o artigo anterior, outros estabelecimentos de ensino superior que tenham, pelo menos, 10 (dez anos de funcionamento regular e número de matrículas que justifique a providencia.

Art. 18. Os estabelecimentos isolados federalizados por esta Lei, que se acham relacionados no inciso II do art. 3.º, passam a integrar o Ministério da Educação e Saúde — Diretoria do Ensino Superior e se regerão no que lhes fôr aplicável, pelos Decretos números 20.865, de 20 de dezembro de 1931, e 23.609, de 30 de dezembro de 1933, até expedição de seus regulamentos pelos órgãos próprios, dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias.

Art. 19. A Universidade de Minas Gerais continuará a reger-se pela Lei n.º 971, de 10 de dezembro de 1949.

1.º (s) salários dos extranumerários reger-se-ão pelas referências estabelecidas no art. 8.º da Lei n.º 488, de 15 de novembro de 1948, feita, de acordo com a tabela constante do S 2.º do aludido artigo 8.º, a conversão dos símbolos estipulados em algarismos romanos no art. 6.º da Lei n.º 971, de n; de dezembro de 1949.

s' 2.º Aos assistentes de ensino, extranumerários mensalistas, caberá a referência 27.

Art. 20. E elevado de Cr\$ 0,50 (cinquenta centavos) o valor do selo de Educação e Saúde, destinando-se o acréscimo a atender aos encargos decorrentes desta Lei.

Art. 21. 1.º o seguinte o quadro. a que se refere o art. 9.º da presente Lei:

DOTAÇÕES PREVISITAS

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
I) Amazonas:	2.213.480,00					
II) Pará:						
1 Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará (já feralizada)		2.634.960,00	32.400,00	1.090.200,00	600.000,00	4.357.560,00
2 Faculdade de Direito do Pará		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
3 Faculdade de Farmácia de Belém do Pará		1.209.600,00	32.400,00	460.940,00	200.000,00	1.902.940,00
III) Maranhão:						
4 Faculdade de Direito de São Luís do Maranhão		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
5 Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís do Maranhão		2.449.200,00	32.400,00	1.130.620,00	300.000,00	3.862.220,00
IV) Piauí:						
6 Faculdade de Direito do Piauí		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Doação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
V) Ceará:	3.434.040,00					
7 Faculdade de Farmácia e Odontologia		2.419.200,00	32.400,00	1.130.620,00	300.000,00	3.882.220,00
VI) Alagoas:						
8 Faculdade de Direito de Alagoas (já federalizada) ...		1.890.320,00	32.400,00	131.760,00	200.000,00	2.254.480,00
VII) Pernambuco:	39.526.060,00					
9 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	300.000,00	7.550.400,00
10 Escola de Química		1.209.600,00	32.400,00	573.760,00	300.000,00	2.115.760,00
14 Reitoria (já federalizada)			14.400,00			14.400,00
VIII) Bahia:	57.263.580,00					
12 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	300.000,00	7.554.400,00
13 Faculdade de Direito (subvencionada sem dotação)		—	—	—	—	—
14 Faculdade de Ciências Econômicas ..		3.024.000,00	32.400,00	690.000,00	200.000,00	3.946.400,00
15 Faculdade de Belas Artes com curso de Arquitetura		3.934.200,00	32.400,00	184.200,00	300.000,00	4.717.800,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
16 Reitoria (já fe- deralizada)			14.400,00			14.400,00
IX) Espírito Santo:						
17 Faculdade de Di- reito		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
X) Est. do Rio de Janeiro:						
48 Faculdade Flumi- nense de Medicina		4.435.200,00	32.400,00	1.800.000,00	1.000.000,00	7.267.600,00
XI) Distrito Federal:						
237.051.080,00						
XII) Paraná:						
19 Reitoria		132.000,00	14.400,00	292.800,00	200.000,00	639.200,00
20 Faculdade de Fi- losofia		5.342.400,00	32.400,00	1.073.400,00	300.000,00	6.748.200,00
24 Faculdade de Di- reito		2.318.400,00	32.400,00	319.200,00	200.000,00	2.870.000,00
22 Faculdade de Me- dicina		4.737.600,00	32.400,00	3.721.200,00	1.200.000,00	9.691.200,00
23 Faculdade de En- genharia		3.024.000,00	32.400,00	1.406.400,00	600.000,00	5.062.800,00
24 Faculdade de Ciên- cias Econômicas		3.024.000,00	32.400,00	690.000,00	200.000,00	3.946.400,00
XIII) Santa Catarina:						
25 Faculdade de Di- reito (subvencio- nada sem dotação)	14.582.940,00					

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
XIV) Rio Grande do Sul:						
26 Faculdade de Filosofia		5.342.400,00	32.400,00	1.875.600,00	600.000,00	7.850.400,00
27 Faculdade de Direito		2.318.400,00	32.400,00	788.400,00	200.000,00	3.339.200,00
28 Escola de Engenharia com cursos de Minas e Metalurgia e de Arquitetura e Urbanismo e de Química		8.164.800,00	32.400,00	1.952.800,00	2.600.000,00	15.750.000,00
29 Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina				720.000,00	1.000.000,00	1.720.000,00
30 Escola de Agronomia e Veterinária		3.528.000,00	32.400,00	1.941.600,00	1.000.000,00	6.502.000,00
31 Faculdade de Ciências Econômicas ..		3.024.000,00	32.400,00	1.017.000,00	300.000,00	4.403.400,00
32 Cursos de Pintura, Escultura e Música do Instituto de Belas Artes		3.135.360,00	32.400,00	350.000,00	400.000,00	3.917.760,00
33 Faculdade de Direito de Pelotas ..		2.318.400,00	32.400,00	100.000,00	100.000,00	2.550.800,00
34 Faculdade de Odontologia de Pelotas		1.411.200,00	32.400,00	771.260,00	260.000,00	2.474.860,00
35 Faculdade de Farmácia de Santa Maria		1.209.600,00	32.400,00	460.940,00	190.000,00	1.892.940,00
36 Reitoria, inclusive imprensa universitária		432.000,00	44.400,00	292.800,00	600.000,00	1.039.200,00

Unidades da Federação	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
XV) Goiás:						
37 Faculdade de Direito (já federalizada)		2.318.400,00	32.400,00	200.000,00	100.000,00	2.650.800,00
38 Faculdade de Filosofia (subvenção sem dotação)	—	—	—	—	—	—
39 Faculdade de Farmácia e Odontologia (subvenção sem dotação) ..	—	—	—	—	—	—
40 Ciências Econômicas (subvenção sem dotação)	—	—	—	—	—	—
XVI) Minas Gerais:	60.606.120,00					
41 Reitoria (já federalizada)		132.000,00	14.400,00			146.400,00
42 Escola de Enfermagem Carlos Chagas (anexa à Faculdade de Medicina)				300.000,00	200.000,00	500.000,00
43 Conservatório Mineiro de Música ..		3.435.360,00	32.400,00	284.420,00	150.000,00	3.602.180,00
44 Escola de Farmácia de Ouro Preto		1.209.600,00	32.400,00	509.580,00	150.000,00	1.901.580,00

Unidades da Federação Estabelecimentos de Ensino	Dotação já em vigor	Pessoal Permanente	Funções gratificadas	Pessoal extranumerário	Material	Total
	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
45 Escola de Engenharia de Juiz de Fora (subvencionada)						
46 Universidade Rural de Minas Gerais, em Viçosa ..		4.915.200,00	32.400,00	1.486.680,00	1.000.000,00	4.434.280,00
Total das Dotações em vigor	411.586.300,00					
Soma das Dotações previstas	101.004.800,00	1.441.200,00	159.950.000,00	35.627.380,00	159.950.000,00	159.110.780,00
RECAPITULAÇÃO						
a) Para unidades já federalizadas, mas sem dotação (6)				9.438.040,00		
b) Dotação para 1 (uma) unidade da categoria de subvencionadas				5.387.400,00		
c) Dotação para 34 (trinta e quatro) unidades que passam a ser mantidas diretamente pelo Governo Federal				144.285.340,00		
				<u>159.110.780,00</u>		

Art. 22. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1950; 129.º da Independência e 62.º da República.

EURICO G. DUTRA.
Pedro Calmon.
Guilherme da Silveira.

(Publicado no D. O. de 8-12-950).

LEI N.º 1.295, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1950

Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino.

() Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei :

Art. 1.º Os estabelecimentos de ensino secundário, oficiais, equiparados e reconhecidos, expedirão a seus alunos, que concluírem os cursos, certificados de conclusão de curso ginásial ou de curso colegial, em duas vias, acompanhado do histórico escolar.

Art. 2.º Para inscrição no concurso vestibular, os candidatos apresentarão, além de outros documentos exigidos, os certificados de conclusão de curso ginásial ou colegial, em duas vias, acompanhados do histórico escolar.

Art. 3.º Os estabelecimentos de ensino técnico no superior, subordinados ao Ministério da Educação e Saúde, nu de qualquer modo sujeitos à sua jurisdição, serão obrigados a renteter aos órgãos próprios do Ministério, sob registro postal, dentro de trinta dias após a matrícula do aluno, a segunda via do certificado do curso secundário exigido, acompanhada do histórico escolar.

1.º Se o curso houver sido feito regularmente, ns órgãos próprios do Ministério aporão o visto ao certificado e o devolverão ao estabelecimento remetente até o dia 31 de dezembro.

s 2.º Se houver irregularidade, ns órgãos próprios do Ministério promoverão o processo necessário para a apuração das responsabilidades existentes e darão ciência do fato à competente Diretoria do Ministério, que determinará o cancelamento da matrícula.

Art. 4.º Os estabelecimentos de ensino comercial, técnico-industrial e superior, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde, são obrigados, imediatamente após a terminação do curso, ou, quando exigidos, após a colação do grau, depois de pago o selo por verba, a remeter, solo registro postal, aos órgãos próprios do Ministério, para o registro, os certificados ou diplomas de curso expedidos.

Parágrafo único. Com o certificado ou o diploma de conclusão do curso, o diretor do estabelecimento enviará devidamente autenticado, à repartição incumbida do exame da regularidade legal do curso, o histórico escolar minucioso e completo, para a rápida solução do registro.

Art. 5.º As repartições incumbidas dos registros farão as diligências necessárias á elucidação das dúvidas ou à correção das falhas, diretamente ou por meio de despachos interlocutórios.

Parágrafo Único. Sempre que se comprovar irregularidade, será o processo reuni ido ao Conselho Nacional de Educação que, se a reconhecer, representará, na mesma sessão em que isto se der, ao Ministério da Educação e Saúde, contra o estabelecimento culpado e imporá ao respectivo inspetor a pena cabível, na forma do art. 231 do Decreto-lei n.º 1.713. de 28 de outubro de 1939.

Ali. (i.º Depois de registrados, os certificados ou diplomas serão devolvidos sob registro postal ao diretor do estabelecimento de origem, que os entregará mediante recibo e sem outras exigências, salvo petição do interessado, para recebimento na sede do registro.

Art. 7.º Os registros nas repartições públicas federais são inteiramente gratuitos.

Art. 8.º Esta Lei entrará em vigor na data dá sua publicação.

revogadas as disposições em contrário.
Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1950; 129.º da Independência e 02.º da República.

EURICO G. DUTRA.
Pedro Calmou.

(Publ. no D. O. de 2-1-1951).

LEI N.º 1.296, DE 27 DE DEZEMBRO
DE 1950

Dispõe sobre funcionamento das cadeiras de fisiologia das faculdades de medicina federais.

O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º São criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, para cada uma das faculdades federais de Medicina, a fim de assegurar o funcionamento da respectiva cadeira de Fisiologia, instituída pela Lei n.º 426, de 7 de outubro de 1948:

a) um cargo isolado de provimento efetivo, de Professor Catedrático, padrão "O";

b) seis cargos da carreira de Enfermeiro, classe "6";

c) dois cargos da carreira de Datilógrafo, classe "D".

Art. 2.º O Poder Executivo criará, para o mesmo fim, as seguintes funções de extranumerário-mensalista, em cada uma das faculdades federais de Medicina:

a) quatro assistentes de ensino, referência 27;

b) quatro instrutores, referência 23;

c) um operador de Raios X, referência 23;

d) cinco auxiliares de enfermagem, referência 24;

e) um laboratorista, referência 19;

f) três serventes, referência 18;

g) dois auxiliares de serviços médicos, referência 19.

Parágrafo único. O primeiro provimento nas funções de assistente de ensino, previstas neste artigo, poderá fazer-se por admissão dividida, dispensada a qualidade de instrutor.

Art. 3.º Enquanto as faculdades federais de Medicina não contarem com as instalações indispensáveis ao perfeito funcionamento da cadeira de Fisiologia, o Ministério da Educação e Saúde dará providências a fim de que possa o ensino ser ministrado nos centros, dispensados e hospitais da Campanha Nacional de Tuberculose, que se prestem a esse objetivo.

Parágrafo único. () Ministério da Educação e Saúde poderá também, por meio da Campanha Nacional de Tuberculose, assinar convênios com as faculdades federais de Medicina, ou com as universidades em que estiverem integradas, para a construção de pavilhões hospitalares e dispensários, apropriados ao ensino da cadeira de Fisiologia.

Art. 4.º Cada uma das faculdades federais de Medicina disporá, para o funcionamento da cadeira de Fisiologia, no ano de 1951, das seguintes verbas de material:

	Cr\$
Radiologia	50.000,00
Medicamentos	50.000,00
Serviços de Secretaria	20.000,00
Material de dispensário	50.000,00
Custeio de bolos hospitalares	300.000,00
Total	470.000,00

Parágrafo único. O orçamento geral da República consignará, nos anos subseqüentes, as verbas de material para o funcionamento dessa cadeira.

Art. 5.º Fica o Poder Executivo autorizado a abrir um crédito especial até o limite de Cr\$ 2.657.520,00 (dois milhões e seis-cenlos e cinquenta e sete mil e quinhentos e vinte cruzeiros) para

atender, no ano de 1951, às despesas com a execução da presente Lei.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1950; 129.º da independência e 62.º da República.

Eurico G. DUTRA. *Pedro Calmon.*
Guilherme da Silveira.

(Publ. no D. O. de 2-1-951).

PORTARIA N.º 347, DE 29 DE
SETEMBRO DE 1950

Expede instruções para execução do disposto no art. 3.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista o disposto no art. 3.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, resolve expedir as seguintes instruções:

Art. 1.º A prova de nível de conhecimentos, indispensável à realização de estudos superiores, a que se refere o art. 2.º da Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, se processará nos termos desta portaria.

Art. 2.º Os candidatos a essa prova, submetem-se às exigências do concurso de habilitação, acrescidas de duas provas escritas, que deverão realizar-se nos dois primeiros dias dos trabalhos do mesmo concurso, obedecida a seguinte discriminação:

I. português e matemática para os cursos de medicina, odontologia, veterinária, farmácia, agronomia e pedagogia;

II. português e inglês para os cursos de química industrial, arquitetura e engenharia, todos os ramos;

III. história da civilização e filosofia para os cursos de direito e letras clássicas;

IV. história da civilização e geografia para os cursos de letras

anglo-germânicas e letras neo-latinas;

V. geografia e filosofia para o curso de jornalismo;

VI. geografia e matemática para o curso de ciências sociais;

VII. química e história da civilização para os cursos de matemática e física;

VIII. latim e história da civilização para o curso de filosofia;

IX. geografia e história natural para o curso de química;

X. química e desenho para o curso de história natural;

XI. história natural e talho para o curso de geografia e história.

Parágrafo único, Para inscrição no concurso de habilitação, os candidatos referidos no art. 1.º substituirão o certificado de curso secundário Completo pelo diploma de curso técnico de comércio, que esteja nas condições previstas na Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950.

Art. 3.º O julgamento das provas previstas nesta portaria será idêntico ao do concurso de habilitação.

Art. 4.º As notas obtidas nas provas de que trata esta portaria serão computadas conjuntamente com as das demais disciplinas do concurso de Habilitação, exceto para a classificação final.

Art. 5.º O processamento das provas de que trata esta portaria observará as normas expedidas pela Diretoria do Ensino Superior.

Art. 6.º É revogada a portaria n.º 212-A, de 31 de maio de 1950.

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1950. — *Pedro Calmon.*

(Publ. no D. O. de 21-12-950).

PORTARIA N.º 420 — DE 8 DE
NOVEMBRO DE 1950

Expede instruções relativas à admissão aos cursos de ensino industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, resolve expedir as se-

guintes instruções relativas à admissão aos cursos de formação profissional das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas:

Art. 1.º Nas escolas industriais e nas escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas, a inscrição para admissão será feita no mês de janeiro e os exames vestibulares serão realizados no mês de fevereiro,

Art. 2.º O candidato à matrícula na 1.ª série de qualquer dos cursos industriais, de mestría, técnicos ou no curso pedagógico, deverá, de acordo com o art. 29 da Lei Orgânica do Ensino Industrial, apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado,

Art. 3.º Com o requerimento de inscrição, o candidato a matrícula na 1.ª série de qualquer curso industrial, além das exigências do artigo anterior, apresentará prova de ser maior de doze e menor de dezessete anos.

Parágrafo único. Ter-se-á como atendida a exigência da idade mínima de doze anos ou a máxima de dezessete anos, «ma vez que o candidato complete a primeira até o dia inicial do período letivo, ou não tenha atingido a segunda, até a data da abertura. Há inscrição para exames vestibulares,

Art. 4.º Além da documentação referida no art. 2.º desta portaria ministerial, o candidato juntará ao requerimento de inserirão:

a) para efeito de matrícula em qualquer curso de mestría, prova de ter concluído curso industrial a ele correspondente;

b) para efeito de matrícula em qualquer curso técnico, prova de haver concluído o 1.º ciclo dos seguintes ramos do ensino de 2.º grau: industrial, ginasial, comercial, agrícola ou de aprendizagem com 3 anos, no mínimo;

c) para efeito de matrícula no curso de didática do ensino indus-

trial, prova de haver concluído um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de ter trabalhado na indústria durante 3 anos, no mínimo;

d) para efeito de matrícula no curso de administração do ensino industrial, prova de haver concluído qualquer um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de haver trabalhado na indústria durante um ano, pelo menos.

Art. 5.º O processo de admissão à 1.ª série compreenderá:

1 — para os cursos industriais:

n) exame médico e provas de aptidão mental;

b) exames vestibulares de português e matemática.

2 — para os cursos de mestría:

a) exame médico;

b) prova de tecnologia e prova prática de ofício.

3 — para os cursos técnicos:

a) exame médico e prova de aptidão mental;

b) exames vestibulares de português, matemática, ciências naturais e desenho.

4 — para os cursos pedagógicos:

a) exame médico; b) exames vestibulares de português, matemática e biologia.

Art. 6.º O exame médico é eliminatório para admissão aos cursos de formação profissional das escolas técnico-industriais.

Art. 7.º Será considerado habilitado o candidato que, tendo sido aceito pelo exame médico, obtenha nota média igual ou superior a 50 no conjunto das provas de aptidão mental e de conhecimentos, além do mínimo parcial de 40 em cada uma das provas.

Parágrafo único. A determinação das normas para obtenção da nota média e dos mínimos parciais será baseada em estudo estatístico das provas.

Art. 8.º Os programas da prova de conhecimentos básicos são os que acompanham a presente portaria.

Art. 9.º Ao candidato Habilitado em exames vestibulares que pretenda ingressar noutro estabelecimento de ensino, dar-se-á o competente certificado de habilitação, observadas as condições exigidas no s 2.º, do art. 31 da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Art. 10. A admissão à matrícula na 2.ª série de qualquer curso industrial, em virtude do disposto no art. 69 da Lei Orgânica do Ensino Industrial rege-se pelas seguintes prescrições:

1. A época de inscrição e de exames vestibulares é a estabelecida no art. 1.º da presente portaria ministerial.

2. Com o requerimento da inscrição, o candidato apresentará prova de não ser portador de doença contagiosa, de estar vacinado, de ser, na data da abertura da inscrição para exames vestibulares, menor de dezoito anos, e ainda, certificado de conclusão de curso artesanal ou de curso de aprendizagem, nos termos do art. 69 da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

3. o processo de admissão constará de:

- a) exame médico;
- b) prova de conhecimentos básicos de português, matemática e desenho.

o programa da prova de conhecimentos básicos é o mesmo da 1.ª Série do curso industrial em que o candidato pretende ingressar.

i. Será considerado habilitado o candidato que, tendo sido aceito pelo exame médico, obtenha média

igual ou superior a 50 na prova de conhecimentos básicos.

5. São extensivas à admissão de que trata o presente artigo, as disposições do s 2.º do art. 31 da Lei Orgânica do Ensino Industrial e, bem assim no que Porem aplicáveis as disposições do art. 9.º da presente portaria.

Art. 11. A Diretoria de Ensino Industrial baixará as instruções complementares que se tornarem necessárias para execução dos atos relativos à admissão aos cursos industriais, aos cursos de mestria, aos cursos técnicos e aos cursos pedagógicos.

Art. 12. As presentes instruções entrarão em vigor em 1 de janeiro de 1951, data a partir da qual substituirão as que foram expedidas pela Portaria Ministerial número 566, de 23 de novembro de 1949.

Rio de Janeiro, 8 de novembro de 1950. — *Pedro Calmon*.

Programas para a prova de conhecimentos básicos, para admissão nas Escolas Industriais e nas Escolas Técnicas.

1 — Admissão aos Cursos Industriais

1. Português:

A prova de português constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) vocabulário; b) ortografia;
- c) conhecimento de categorias gramaticais;
- d) flexão nominal e verbal em casos comuns.

2. Matemática:

A prova de matemática constará de questões objetivas sobre:

- a) Sistema de numeração decimal;

- b) operações fundamentais;
- c) divisibilidade;
- d) frações ordinárias e decimais;
- e) sistema métrico decimal;
- f) figuras geométricas;
- g) perímetros e áreas do quadrado, retângulo e triângulo.

II — Admissão aos Cursos de Mestria

1. Tecnologia:

Constará de prova escrita sobre conhecimentos tecnológicos relativos ao ofício próprio do curso industrial correspondente ao curso de mestria escolhido pelo candidato.

2. Prova prática:

Constará da execução de um trabalho que demonstre suficiente capacidade técnica do candidato.

III — Admissão aos Cursos Técnicos

1. Português:

A prova de português constará de uma redação e de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) vocabulário; b) ortografia;
- c) conhecimento de categorias gramaticais; d.) pronomes e sua colocação;
- e) verbos regulares e irregulares;
- f) sintaxe de concordância e regência.

2. Matemática:

A prova constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) divisibilidade;
- b) Frações ordinárias e decimais;

- c) sistema métrico decimal e inglês;

- d) potências e raízes;
- e) proporções; regra de três simples e composta; porcentagem e juros; divisão proporcional;
- f) noções fundamentais sobre linhas, figuras e sólidos geométricos;
- g) figuras semelhantes; escalas;
- h) área das principais figuras planas;

- i) volume e superfície do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera;

- .7) expressões algébricas; valor numérico, ordenação e redução de termos semelhantes;

- k) operações algébricas; adição, subtração, multiplicação e divisão de polinômios em casos simples;

- l) equação do primeiro grau com uma **incógnita**,

3. ciências Naturais:

A prova constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) propriedades gerais da matéria; estados físicos;

- b) constituição da matéria; fenômenos físicos e químicos; mistura e combinação;

- c) funções químicas: ácidos, bases, sais;

- d) metais e metalóides;

- e) existência e composição do ar;

- f) água. estados em que se apresenta na natureza;

- g) máquinas simples;

- h) calor: efeitos e medida;

- i) força: elementos, medida e sistema de forças;

- j) líquidos; pressão, vasos comunicantes, princípios de Arquimedes;

- k) gases: volume, flutuação, compressão, ar comprimido, pressão atmosférica;

- l) densidade dos líquidos e gases;

m) movimentos: retilíneo e circular; uniforme e uniformemente variado; velocidade e aceleração;

n) som: propagação e velocidade:

o) luz: propagação, reflexão e refração;

p) eletricidade : m a g n e t i s m o, imãs, leis de atração e repulsão; noções de eletrostática;

q) os seres vivos: caracteres principais dos vegetais; classifica-efm dos animais;

?•) o corpo humano; principais funções.

4. Desenho:

A prova de desenho compreenderá:

Para qualquer curso técnico:

a) desenho do natural, à mão livre:

b) desenho geométrico, constando da resolução gráfica de problemas geométricos.

Além das provas acima indicadas, haverá uma prova de desenho de projeções, à vista da perspectiva de uma peça, para os seguintes cursos:

a) Construção de máquinas e motores;

b) Eletrotécnica;

c) Edificações;

d) Pontes e estradas;

e) Construção naval;

f) Construção aeronáutica;

g) Desenho de máquinas e eletrotécnica;

h) Desenho de construção naval;

i) Desenho de construção aeronáutica;

j) Desenho de arquitetura e móveis.

IV — Admissão aos Cursos Pedagógicos

1. Português:

A prova de português constará de uma redação e de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

a) vocabulário;

b) ortografia;

c) conhecimento das categorias gramaticais;

d) verbos regulares e irregulares;

e) verbos reflexivos e pronominais;

f) pronomes, advérbios, preposições e conjunções;

g) sintaxe de concordância;

h) sintaxe de regência;

i) análise sintática.

2. Matemática:

A prova de matemática constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

n) raiz quadrada de números inteiros e fracionários com aproximação;

b) razões e proporções;

c) média aritmética simples e ponderada, média harmônica; média geométrica;

d) progressões;

e) logaritmos: aplicação ao cálculo numérico;

f) equações de 1.º e 2.º graus;

g) sistema de equações;

h) noções elementares sobre funções; noção da função exponencial;

i) representação gráfica das funções;

j) noções elementares de análise combinatória.

3. Biologia.

A prova de biologia constará de questões objetivas sobre a seguinte matéria:

- a) a vida, matéria viva, a célula;
- b) fisiologia celular;
- c) nutrição em geral é especialmente humana;
- d) respiração em geral e especialmente humana;
- e) circulação em geral e especialmente humana;
- f) secreções em geral e especialmente humanas;
- g) sistema nervoso, em geral e especialmente humano;
- h) fontes de energia animal: o movimento; o trabalho; a fadiga;
- i) reprodução e hereditariedade;
- j) processos gerais de adaptação do ser ao meio.

(Publ. no I. O. de 24-11-950).

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

I) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 - O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 - Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939 (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — III. Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 7 - Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada) A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 10 - Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 11 - Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada) Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada) Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 15 -
- Publicação n. 16 -
- Publicação n. 17 -
- Publicação n. 18 -

Publicação n. 19 — Organização do ensino primário e normal. — XIV.
 Estado de São Paulo. Ed. em 1942. Publicação n. 20 —
 Organização do ensino primário e normal. — XV.
 Estado do Paraná. Ed. em 1942. Publicação n. 21 —
 Organização do ensino primário e normal. — XVI.
 Estado de Santa Catarina. Ed. em 1942. (esgotada) Publicação
 n. 22 — Organização do ensino primário e normal. — XVII.
 Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada) Publicação n.
 23 — Organização do ensino primário e normal. —
 XVIII. Estado de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
 Publicação n. 24 — Organização do ensino primário e normal. — XIX.
 Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942. Publicação n. 25 — O
 ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed.
 em 1942. Publicação n. 26 — Subsídios para a História da
 Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943. Publicação n. 27 — A
 linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944.
 (esgotada) Publicação n. 28 — Organização do ensino primário
 e normal. — XX.
 Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945. Publicação n. 29
 — Subsídios para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1943). Ed. em 1947. Publicação n. 30 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1944). Ed. em 1947. Publicação n. 31 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1945). Ed. em 1947. Publicação n. 32 — Subsídios
 para a História da Educação Brasileira
 (Ano de 1946). Ed. em 1948. Publicação n. 33 —
 Estabelecimentos de ensino comercial existentes no
 Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada) Publicação n.
 34 ■— Ensino Normal no Brasil (Ano de 1945). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 35 — O Ensino Secundário
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 36 — O Ensino Industrial
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. (esgotada) Publicação n. 37 — O Ensino Superior
 no Brasil (Ano de 1946). Ed.
 em 1946. Publicação n. 38 — O Ensino Superior e Médio no
 Brasil (Ano de 1947).
 Ed. em 1948. Publicação n. 39 — O Ensino Superior e Médio no
 Brasil (Ano de 1948).
 Ed. em 1949. (esgotada) Publicação n. 40 — Novos Prédios
 Escolares para o Brasil. Ed. em
 1949. (esgotada) Publicação n. 41 — Ensino Primário no
 Brasil. Ed. em 1949. (esgotada) Publicação n. 42 — Leitura e Linguagem no Curso
 Primário. Ed. em
 1949. (esgotada) Publicação n. 43 — Oportunidades de
 Preparação no Ensino Industrial
 Ed. em 1949. Publicação n. 44 — Oportunidades de Preparação
 no Ensino Comercial.
 Ed. em 1949. Publicação n. 45 — Oportunidades de
 Preparação no Ensino Agrícola
 e Veterinário. Ed. em 1949.

- publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
- publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
- Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
- Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1951. (esgotada)
- Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950.
- Publicação n. 52 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 60 — Aperfeiçoamento de Professores. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 66 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.

b) *Em impressão*

- Publicação n. 53 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
- Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe. Oportunidades de Preparação no Ensino Superior. Organização do ensino primário e normal — Estado do Espírito Santo.
- Publicação n. 56 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949. Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba. A Nova Escola Primária Brasileira.
- Publicação n. 58
- Publicação n. 62
- Publicação n. 64

c) *Em preparação*

- Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário. Novos Mestres para o Brasil. Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 59
- Publicação n. 61 — Organização do ensino primário e normal do de Pernambuco. Esta-
- Publicação n. 63

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Foram publicados 40 números, constituindo 14 volumes, dos quais estão esgotados os números 1 a 28, 30, 34 e 36.
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 133 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

- a) A Instrução e a República, por Primitivo Moacir (7 volumes):

I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada) II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941. (esgotada)
III volume — Código Epitácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada) V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944. VI volume — Ensino Técnico-Industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942. VII volume — Ensino Agrônômico (1892-1929). Ed. em 1942.

- b) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, professores e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

• ESTE LIVRO FOI COMPOSTO
E IMPRESSO NAS OFICINAS
PRÓPRIAS DA EDITORA A
NOITE, À AV. RODRIGUES
ALVES N.º 435 — Rio.