



# ESCOLA NOVA

(SEGUNDA PHASE DA REVISTA "EDUCAÇÃO")

ÓRGÃO DA DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE SÃO PAULO

## SUMMARIO

<b>LOURENÇO FILHO</b> . . . . .	<b>Escola Nova</b> . . . . .	<b>3</b>
Director Geral da Instrução Publica		
<b>ANISIO SPINOLA TEIXEIRA</b> . . . . .	<b>Porque «Escola Nova»?</b> . . . . .	<b>8</b>
Professor de Philosophia da Educação na Escola Normal da Bahia		
<b>JOHN DEWEY</b> . . . . .	<b>A Criança e o Prôgresso Escolar</b> . . . . .	<b>27</b>
Professor de Philosophia na Universidade de Columbia, New York		
<b>OSCAR THOMPSON</b> . . . . .	<b>Cincoentenario da Escola Normal de São Paulo</b> . . . . .	<b>47</b>
Ex-Director da Escola Normal e Ex- Director Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo		
<b>EVERARDO BACKHEUSER</b> . . . . .	<b>As linhas mestras da reforma na Austria</b> . . . . .	<b>53</b>
(Professor da Escola Polytechnica, encar- regado da organização do Museu Peda- gogico Central, no Rio de Janeiro).		
<b>INFORMAÇÕES</b> . . . . .		<b>66</b>
<b>ATRAVE'S DOS LIVROS</b> . . . . .		<b>69</b>
<b>ATRAVE'S DAS REVISTAS E JORNAES</b> . . . . .		<b>74</b>



**"Escola Nova"** é um órgão destinado á livre posição e critica de assumptos educativos, sejam os de doutrina, sejam os de applicação directa e immediata. Nessas condições, franqueia suas paginas a todos quantos, professores de officio ou estudiosos dos varios aspectos do problema educativo, desejem collaborar a serio numa obra de coordenação da nascente cultura pedagogica nacional.

**"Escola Nova"** não terá noticiario, nem publicações de homenagens, ou artigos literarios de pura fórmula. Sua seção bibliographica organizar-se-á de molde a constituir-se um repositorio de informação retrospectiva e contemporanea da cultura pedagogica mundial, facilitando aos professores a organização e orientação de suas leituras.

ASSIGNATURA ANNUAL: 20\$000  
NUMERO AVULSO: 2\$000

Os pedidos de assignaturas devem ser dirigidos a

**"ESCOLA NOVA"**

Trav. da Beneficencia Portugueza, 1 - São Paulo

A correspondencia relativa á Redacção deve ser dirigida ao  
Director Geral da Instrucção Publica.





# ESCOLA NOVA

ÓRGÃO DA DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE SÃO PAULO

VOLUME I  
OUTUBRO-DEZEMBRO 1930



---

1930 — IRMÃOS FERRAZ — RUA BRIGADEIRO TOBIAS, 28 — S. PAULO



# "ESCOLA NOVA"

## *1. Para um Brasil novo, uma escola nova.*

*Nova, antes de tudo, pela reforma de sua finalidade. A escola publica não pode continuar a ser um aparelho formal de alfabetização, ou simples machina que prepare alumnos para certificados de exames e de conclusão de curso, segundo programas elaborados em abstracto, para uma criança ideal, que não existe, programmas que têm sido os mesmos, para a praia e para o sertão, para o planalto do café, e as barrancas do Paraná. Tem que ser um organismo vivo, capaz de reflectir o meio, nas suas qualidades, e de cooperar para a melhora dos costumes. Tem que ser um órgão de adaptação e de coordenação. De adaptação, pelo interesse em afeiçoar a intelligencia infantil aos problemas de seu ambiente proprio; o primeiro dever da escola, digna desse nome, é o de radicar o alumno ao seu pequeno torrão, seja a fazenda, bairro ou cidade, pelo apurado exame de seus problemas especificos, e proposição de soluções que o habilitem a agir, nesse pequeno mundo, no sentido de melhora-lo e engrandecel-o. Desde as questões economicas, basicas na organização social de hoje, até as preocupações moraes da localidade, de tudo a escola deve reflectir a vida que a criança vive lá fora, por tudo a escola deve interessar-se; porque a escola nova deixa*



de ser a escola do mestre, do inspector ou do director geral, como até agora tem sido, para tornar-se a escola das crianças a que deve servir. Mas, além de adaptar, sem sujeitar, tem a escola de ser um órgão que coordene, no sentido de implantar os ideaes nacionaes de renovação. De um apparatus formal, rigido, separado da vida real, teremos, pois, que fazer um apparatus flexivel, animado por um espirito de finalidade social, sempre presente. A escola nova tem que ser uma escola com alma, a alma do Brasil novo.

2. Depois, uma escola renovada nos processos didacticos.

A escola paulista se tem caracterizado por uma rigidez de formulas, que a boa pedagogia de ha muito não pode mais tolerar. Nossa didactica tem sido baseada na falsa idéa de que a criança, como cera plastica, pode ser modelada, de fóra para dentro. Nesse presupposto, pouco tem importado o estudo da variedade da materia prima, o conhecimento objectivo da criança. O que tem interessado é a machina, em que o mestre figura como uma peça rigida, prohibido de pensar, de suggerir, de criar. Esse mestre tem que ser logo uma reminiscencia historica... Na comprehensão da finalidade a que deve servir, orientado segundo as normas da sciencia, amparado por uma organização de assistencia technica, todo e qualquer professor paulista, até o mais humilde, terá liberdade para suggerir e criar, será incentivado para o estudo scientifico da criança, para o conhecimento da nova psychologia e de suas surprehendedentes applicações. Onde tem estado uma escola sem alma queremos agora uma escola com alma. Onde se queria um titere, queremos um mestre animado pela intelligencia. A intelligencia baseada no saber, a intelligencia que deve construir o Brasil novo.



3. Ao lançarmos, em synthese, programma tão vasto, poderemos ser acoimado de utopista ou de ingenuo. E o seríamos, de facto, si isso fizéssemos, sem conhecimento do professorado de S. Paulo, e em outro momento historico que não o em que ora vivemos. Não tenhamos illusões. Cada povo e cada epoca tem o systema de educação que pode ter.

4. Examinemos, primeiro, o momento historico. A Nação toma consciencia de si mesma. Não será exaggero dizer-se que o Brasil proclama de novo a sua independencia. O gigante que se arrastava, agora se levanta, e pensa e quer. Os dias que vivemos são de profunda transformação de costumes, de costumes politicos, de costumes de administração, de costumes de trabalho, de costumes de educação. Deixem que os scepticos digam que os homens são os mesmos. Tambem na transformação brusca dos seres vivos, as cellulas são as mesmas. E, no entanto, o vegetal ou o animal ganha em perfeição. A vida toma, nelles, um novo "sentido". No considerar modernamente as sociedades, observam os estudiosos que a lei é a mesma. A idéa de uma evolução lenta e incessante tombou em descredito. A vida se aperfeiçoa por transformações subitas, no agglomerado de cellulas ou no agglomerado humano. O Brasil retoma, de um salto, o lugar que lhe competia na conquista da civilisação. A vida brasileira ganhou um novo "sentido". Tudo estará agora, em que os elementos capazes se congreguem, para uma phase de rapida reconstrucção e equilibrio.

5. Ora, em taes elementos, o magisterio nacional é contingente muito ponderavel. Dentre o magisterio nacional, o de S. Paulo se destaca, primeiro, quantitativamente. Com o de Minas Geraes, elle forma, pelo numero, na vanguarda. Mas não é tudo.



*Qualitativamente, elle se compara ás melhores organizações similares, já não diremos do paiz, mas de toda a America do Sul. Conhecemol-o na intimidade ha bons quinze annos. Ha dez, vimos collaborando em sua formação. Apesar de tudo, escravizado mentalmente, sujeito a um captiveiro politico, que mal supportava, não descreu de si, não perdeu as suas qualidades. O que lhe tem faltado é liberdade de movimentos, estímulo para novas conquistas, incentivo pela justiça nas promoções. Isso o actual Governo de São Paulo lhe promette, cathegoricamente, alto e bom som. Liberdade e justiça! por quanto tempo os mestres paulistas não têm ouvido estas fortalecedoras palavras?*

*6. A obra da educação é, antes de tudo, uma obra de liberdade. Sem ella, não ha professor capaz. Mas entendamo-nos. Liberdade esclarecida pelo conhecimento, não embrutecida pela superstição e pela rotina. Liberdade para criar num sentido positivo, dominada por um ideal social superior. Não será outra a liberdade que o professorado de São Paulo espera, e não será outra a que elle terá. A assistencia technica, sem imposição alguma de systemas, mas capaz de estimular cada professor a criar o seu systema, attenderá a este ponto, de maneira efficiente, dentro de muito pouco tempo. Será ridiculo suppor-se que a transformação dos velhos moldes se possa fazer, de vez, como num passe de magica... Será trabalho para annos, mas que podemos começar já. Si é difficil fazer, mais uma razão para não perdermos tempo. Mas, de vagar. De vagar, porque queremos andar depressa... Queremos a renovação, jamais a confusão. O que desde já se pede é que os mestres, que haviam abandonado os livros, recomecem a estudar, recomecem a pensar,*



volvam o pensamento para a experiencia adquirida, retomem a consciencia do bem que devem fazer pelo bem que se podem fazer.

7. Do ponto de vista administrativo, a justiça no aquinhoar o merito ou o esforço bem intencionado, a capacidade de trabalho e o tempo de serviço — é um compromisso formal do Governo Provisorio: Porque a redempção da escravidão mental, em que tem vivido o magisterio de São Paulo, não basta. Nem será possível, sem uma medida preliminar que lhe dê significação inteira. Essa medida é a redempção do captiveiro politico, que vinha deprimindo o magisterio nos ultimos tempos. Esqueçamos esta pagina tão triste... Juremos que ella não ha de repetir-se, para brios de nossa gente. Claro está que a actual administração não poderá fazer em dois dias a completa revisão de valores, que deseja, nem reparar, num átimo, as revoltantes iniquidades praticadas. Essa tarefa é delicada, exige ponderação e estudo, tem que ser lenta, no interesse do proprio serviço publico. Mas ha de fazer-se. Prometemos ao professorado paulista, novas condições de trabalho, num ambiente de estímulo e de incentivo. Não pouparemos esforços neste sentido. E prestamos-lhe a maior homenagem que lhe podemos prestar, declarando, sem vacillações, que confiamos nelle, na sua intelligencia, tantas vezes provada, e em seu patriotismo, jamais desmentido.

*Mestres de S. Paulo! de pé, pelo Brasil novo!*

LOURENÇO FILHO  
Director Geral

Outubro de 1930.



# PORQUE "ESCOLA NOVA"?

**Dr. Anisio Spinola Teixeira**

(Professor de Philosophia da Educação,  
na Escola Normal da Bahia)

Eu me proponho a discutir, hoje, aqui, o seguinte problema: Porque escola nova? Porque toda essa agitação transformadora, e tão custosa!... de praticas e habitos já tão queridos e que vinham dando os seus resultados? Porque não satisfaz, nem pode satisfazer a "escola velha"?

## MOTIVOS SOCIAES DA RENOVAÇÃO ESCOLAR

### NATUREZA DA CIVILIZAÇÃO MODERNA

Para responder a essa pergunta, devemos, antes do mais, voltar os olhos ao derredór de nós e inquirir: que ha de novo no mundo? Vivemos nós hoje como viviam os nossos antepassados?

O cuidado benevolente de um amigo levou-me, outro dia, a visitar, em São Paulo, o museu Ypiranga, o famoso museu paulista de historia e sciencias naturaes. Em uma de suas salas o observador encontra, construida em gesso, com um detalhe e uma perfeição notaveis, em miniatura, a cidade de S. Paulo, em 1840. Apenas 89 annos atraz São Paulo era uma cidadezinha sertaneja, de casinhas brancas e solares coloniaes, com algumas igrejas e conventos a assommarem, aqui e alli. Na longa galeria que nos levava até essa sala, alinhavam-se as "cadeirinhas" que serviam de transporte á sua gente fidalga.

A quem se detivér na observação, e quizer fazer nascer alli, numa reconstituição imaginativa, o S. Paulo moderno, não lhe parecerá menos que milagre a immensa mudança.

O "progresso" tomou conta da cidade e fez della o que ella é hoje. Mas, que é "*progresso*"? Na imaginação popular é nelle que se resume o character da civilização de nosso tempo. E em "progresso" ella vê mais que tudo a transformação *material* do mundo. São as casas maiores e mais confortaveis. E' o transporte mais rapido e mais barato. São as ruas mais bonitas. E' a diversão mais interessante e mais accessivel. E' a luz e agua mais faceis e melhores. São os jornaes e as publicações mais numerosos e mais bem feitos.



Mas é isso, tudo que faz o nosso tempo tão differente do tempo dos nossos antepassados de 1840 ? E' isso e mais alguma cousa.

Porque progredimos ? Que foi que se deu no mundo para que podessemos, em tão pouco tempo, mudar tanto que um romano teria menor surpresa em se encontrar na côrte de Luiz XV, do que teria um contemporaneo de Pedro I que surgisse hoje no Rio ?

O que se deu foi a applicação da sciencia á civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da machina. O homem conseguiu instrumentos para luctar contra a distancia, contra o tempo e contra a natureza. A sciencia experimental na sua applicação ás cousas humanas permittiu que uma serie de problemas fossem resolvidos e que crescessem essas enormes cidades que são a flôr e o triumpho maior da civilização.

Mas, não foi só isso. O facto da sciencia trouxe comsigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de cousas de estavel e permanente passasse a dinamica. Tudo está a mudar e a se transformar. Não ha alvo fixo. A experimentação scientifica é um methodo de progresso literalmente illimitado. De sorte que o homem passou a tudo vêr em função dessa mobilidade. Tudo que elle faz é um simples ensaio. Amanhã será differente. Elle ganhou o habito de mudar, de transformar-se, de "progredir", como se diz. E essa mudança e esse "progresso", o homem moderno o sente: é elle que o faz.

Elle constróe e reconstróe o seu ambiente. E cada vez elle é mais poderoso, nesse armar e desarmar de toda uma civilização. Nesse seu grande afan, por tudo transformar, pareceu, á primeira vista, que só a ordem material era attingida.

A ordem social e moral, essas eram eternas e obedeciam a "verdades eternas" que não soffriam os choques e contra-choques da sciencia experimental.

Mas, o homem é mais logico do que os seus philosophos.

Com a nova civilização material, feita e governada por elle, começou a velha ordem social e moral a se abalar. Mudou a familia. Mudou a communidade. Mudaram os habitos do homem e os seus costumes. E raciocinava-se. Si em sciencia tudo tem o seu *porque* e a sua *prova*, prova e porque que se encontram nos resultados e nas consequencias dessa ou da-



quella applicação ; si em sciencia tudo se subordina á experiecia, para, á sua luz, se resolver, — porque tambem não subordinar o mundo moral e social á mesma prova ?

E é nisso que está a maior transformação de nossos dias.

Si fosse somente o quadro externo da civilização que estivesse a soffrer as mudanças de uma ordem material essencialmente dynamica, não teriamos sinão pequenos problemas technicos de ajustamento. No fundo teriamos a mesma civilização de nossos avós, com a differença de nossa riquezas. Ontem cem de nós gozavamos vantagens materias de conforto, de bem-estar, de prazer, hoje cem mil de nós tinhamos essas vantagens. Mas, o homem era o mesmo, com os mesmos habitos moraes, as mesmas docilidades á autoridade e o mesmo sentimento de permanente dependencia ás cousas invisiveis que o governavam e dirigiam.

Não é isso, entretanto, que succede. O periodo de revisão e reconstrucção é muito mais profundo e mais universal. O homem está com responsabilidades novas em toda a sua vida. Elle ensaia no mundo moral e social, sinão com a mesma audacia, por certo, sob o influxo dos mesmos principios que lhe permittem experimentar no mundo material. Só um esclarecido e nitido *porque*, por elle visto e por elle sentido, lhe podem determinar a sua acção. A velha ordem, pre-estabelecida, e que lhe era dictada pela autoridade, seja ella religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito.

O homem, assim como está reconstruindo o ambiente material em que vive, quer tambem reconstruir o ambiente social e moral, á luz dos mesmos processos de julgamento e de experiecia : o seu beneficio na terra onde vive.

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas cousas ressaltam que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional :

A. Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas ;

B. Temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisivel.

#### TENDENCIAS DA CIVILIZAÇÃO DO NOSSO TEMPO

Si a natureza da civilização do nosso tempo é o de uma civilização esteiada na experimentação scientifica, e, como tal, animada de um permanente impulso de movimento e conti-



nua reconstrucção, nem por isso deixam de existir certas grandes tendencias, mais ou menos fixas, que marcam as linhas geraes por onde a nossa evolução se está processando.

A primeira dessas directrizes, deixamol-a apontada na nova attitude espiritual do homem. A velha attitude de submissão, de medo e de desconfiança na natureza humana foi substituida por uma attitude de segurança, de optimismo e de coragem diante da vida. O methodo experimental reivindicou a efficacia do pensamento humano.

Por certo, não substitue elle o velho dogmatismo das "verdades eternas". Antes toda verdade passou a ser eminentemente trasitoria. Mas, dentro dos limites da prova experimental, o que o homem pensa está certo. Um facto novo, uma prova mais cabal e experimental é que se corrigiu a si mesmo. As suas conclusões podem ser e são falliveis, mas, o methodo é sempre digno de confiança. O acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciencia, repousa no methodo scientifico. Elle é que está dando a nós, modernos, um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a elle, podemos construir a civilização progressiva que estamos iniciando, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a elle, ganhamos o governo da natureza e dos elementos e podemos ordenal-os para o maior beneficio do homem. Temos ainda inimigos — somos ainda vencidos, — ahí temos as molestias e os cataclysmas — mas sabemos porque somos vencidos e temos esperança de dominar e de conquistar, um dia, esses ultimos obstaculos.

Esse "novo senso de segurança" e de independencia é acompanhado de um novo sentido de responsabilidade. O homem moderno sabe que *pode* mudar as cousas e sabe que *deve* mudal-as. O homem antigo *podia* ser um irresponsavel. A ordem em que elle vivia lhe era dictada por auctoridade estranha e superior. A vida era um castigo e o homem era mão, viceralmente mão. Tudo era permittido. Tudo se tolerava. A um homem fraco e mão e a uma natureza inclemente e aspera, não havia limites a criar.

Nem sempre podemos vêr com a clareza que o caso exige, como só agora, o progresso, o real progresso do homem começa a ser possivel.

Quantos de nós ainda crêmos que a vida não mudará essencialmente, que a guerra sempre estará entre nós, que o



crime e a molestia sempre flagellarão o homem! Entretanto, quando percebemos que só hontem começamos a progredir, que não conhecemos ainda nem o decimo millionesimo do que poderemos e precisamos conhecer, que estamos realmente iniciando uma "nova ordem de cousas", como vemos, pelo contrario, que só um sopro de robusto e organico optimismo é que nos deve animar diante da rapidez com que o homem está refazendo a vida, para sua maior tranquillidade, seu maior bem estar, sua maior dignidade e a sua maior felicidade.

Outros poderão achar que, em outros tempos, nesses outros sempre dourados tempos do passado, o homem foi mais sacrificado e mais honesto. De mim, eu só reconheço um credito aos que me precederam: elles soffreram mais do que nós e por isso tudo lhes deve ser perdoado.

Maior sinceridade, porém, um desejo mais lucido pela effectiva melhora da vida do homem na terra, um sentido de responsabilidade mais agudo pelo que resta a fazer, um espirito maior de sacrificio e de heroismo pela conquista objectiva do progresso, — ninguem os teve como os tem o homem moderno.

E' essa a nova attitude espiritual: a sciencia tornou possivel o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizal-o, pela revisão completa da velha ordem tradicional do "valle de lagrimas". Esse novo homem, independente e responsavel, é o que a nova escola deve vir preparar.

\* \* \*

A segunda grande directriz da vida moderna, é o industrialismo, como a nova visão intellectual do homem, tambem filho da sciencia e da sua applicação á vida.

A industria está tornando possivel a completa exploração dos recursos materiaes do planeta e mais do que isto está articulando e integrando a terra inteira. Graças á machina, não somente, o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho — na America, o trabalho actual de um homem equivale ao de 40 homens physicamente validos, como, pela facilidade do transporte e da communicação, criou uma nova interdependencia entre todos os pontos do globo. Não somente somos immensamente mais ricos. Temos além disto um sentimento novo da nossa profunda dependencia dos demais centros de producção ou de cultura.



A industria está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a materia prima, mas a idéa e o pensamento hoje são propriedades communs de todo o homem. O vapor, o trem, o automovel e o aeroplano, como o telegrapho, o telephone e o radio, põem todo o mundo em comunicação material e espiritual.

Essa enorme unidade planetaria, apenas esboçada, ha-de se reflectir profundamente na mentalidade do homem moderno, que tem que pensar em termos muito mais largos do que o do seu esplendido isolamento local ou nacional de outros tempos.

A "grande sociedade" está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsavel e intelligente desse novo organismo.

Mais perto de nós, porém, um outro effeito da industria é o de retirar á familia as suas antigas funções economicas. Uma por uma, as velhas funções caseiras do preparo da roupa, do alimento, da diversão, etc., foram destacadas para a fabrica ou para a industria.

A familia com isso se está alterando profundamente. O homem moderno não trabalha em casa e não se diverte em casa. Em centros muito adiantados, o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o "logar onde alguns individuos voltam, á noite, para dormir".

Um outro aspecto é o da super-especialização do trabalho na grande industria. O trabalho torna-se com isto uma simples tarefa, desintegrada na vida do homem, que sente, assim, cada vez mais, que elle é uma simples "peça da machina" não havendo lugar para pensar, nem para ter essa natural satisfação de saber o que está fazendo e que o que está fazendo vale a pena.

Dessa desintegração das pequenas unidades anteriores — o trabalho individual, o lar, a cidade e a propria nação até a vinda da grande integração da "grande sociedade", — muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se ha-de exigir do homem mais liberdade, mais intelligencia, mais comprehensão, — si é que não queremos ficar em uma simples interdependencia *mechanica* e degradante.

E todos esses problemas, são problemas para a educação resolver.

\* \* \*

A terceira grande tendencia do mundo contemporaneo, é a tendencia democratica. Democracia é essencialmente esse



modo de vida social em que "cada individuo conta como uma pessoa". O respeito pela personalidade humana é a idéa mais profunda dessa grande corrente moderna.

Nessa nova vida social, o homem não só terá oportunidade para a expressão maxima dos seus valores, como lhe assistirá permanentemente o dever de se exprimir de sorte a não reprimir valores de ninguém, mas, antes facilitando a maxima expressão de todos elles.

E' curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de "respeito pelos homens ou democracia" é a que mais de longe se filia á sciencia. Não falta quem diga que antes a ella se oppõe. Mas, democracia é acima de tudo *um modo de vida*, uma expressão ethica da vida, e tudo leva a crêr que o homem nunca se encontrará satisfeito com nenhuma forma de vida social, que negue essencialmente a democracia.

Dois deveres se desprendem dessa tendencia moderna e se reflectem profundamente em educação : o homem deve ser capaz, economicamente e individualmente e o homem deve se sentir responsavel pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige.

#### A ESCOLA E A SOCIEDADE

Resumindo, nós temos que graças ao desenvolvimento da sciencia e sua applicação á vida humana, nós entramos em uma phase de movimento e de transformação continua.

Não só as condições materiaes da vida mudam dia a dia, como sobretudo a visão do homem sobre a vida.

Nesse aspecto, resalta hoje acima de qualquer outro, o seu desapego aos velhos systemas autoritarios do passado, sejam elles tradicionaes ou religiosos. Esse movimento é muito mais pronunciado entre os moços. A noção actual de liberdade envolve, caracterisicamente, essa capacidade de se orientar exclusivamente por uma *autoridade interna*.

Nenhuma autoridade exterior é hoje acceita. As idéas e os factos são examinados nos seus meritos e resolvidos de accordo com as luzes da razão de cada um.

Estamos a iniciar uma civilização, essencialmente dinamica, onde o "progresso material" promette tudo vir a mudar, em escala cada vez mais crescente, e onde a visão social e moral soffre, naturalmente, transformações correspondentes.

Esse novo homem, com novos habitos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estatica



da escola tradicional que desconhecia o maior facto da vida contemporanea : a progressão geometrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o cyclo das invenções.

Nós podemos perceber a nova finalidade da escola, quando reflectirmos que ella deve hoje preparar cada homem para ser um individuo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intellectual e industrial eminentemente complexa e mutavel. Antes a escola *supplementava* com algumas informações dogmaticas uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao individuo, em uma ordem, por assim dizer, estatica de cousas. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer.

Hoje, sem nenhum exaggero, si quizermos que a nova ordem de cousas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um *leader*. Pelo menos a si elle tem que guiar, e o tem que fazer com mais intelligencia, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos *leaders* autoritarios de outros tempos.

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional — preparatoria e complementar — para a escola nova de educação integral.

#### A ESCOLA TRADICIONAL E SEUS PRESUPPOSTOS

A escola é uma replica da sociedade a que ella serve. A escola tradicional era a replica da sociedade velha que estamos vendo desaparecer.

E' facil desmontal-a e mostrar como todos os presuppostos em que ella se baseava foram alterados pela nova ordem de cousas e pelo novo espirito de nossa civilização.

A escola nova não pretende, por sua vez, se apoiar sinão nesses factos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ella é a replica da sociedade renovada em que vivemos.

I — A escola presuppoz, e com razão, que a educação se fazia no lar e na vida da comunidade, cabendo-lhe, tão somente, *supplemental-a*, dando oportunidade para a aquisição dos instrumentos fundamentaes da cultura : lér, escrever e contar ; e, mais de informações e factos de natureza



livresca, que o alumno assimillaria e mais tarde poria em pratica.

II — A escola pressuppoz uma ordem estatica para o mundo, cabendo-lhe preparar a criança para cumprir quando adulta o seu papel, que substancialmente seria o mesmo de seus pais.

III — A escola presuppoz que, no interesse da tranquillidade, ella deveria manter, pelo dogmatismo intransigente de seu ensino, as approvadas attitudes sociaes ou moraes ou religiosas. Tão bem andaram as escolas nessas funcções, que Igreja e Estado, geralmente, porfiavam por seu controle, certos de que esse seria o melhor modo de garantir a permanencia de seus crédos religiosos ou patrioticos.

IV — De accôrdo com essa theoria, a escola presuppoz que não tinha mais que *ensinar* ás crianças certas technicas e certos factos e certos modos de proceder, que as preparassem para o periodo de adulto, futuro que se suppunha perfeitamente conhecido.

Assim a escola, nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as *licções* que os professores *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que, só mais tarde elles deveriam utilizar.

Todas as noções, mesmo pedagogicas, relativas á escola velha se prendem a esses presupostos :

*Estudo* — é o modo de aprender uma licção. *Apprender*, significa acceitar e fixar na memoria ou no habito um facto ou uma habilidade. *Ensinar*, simplesmente uma doutrinação daquelles factos ou conceitos. O cyclo era simples: professor *preleccionava*, *marcava* a seguir a licção e *tomava-a* no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em licções. Os programas determinavam o periodo para se vencerem taes e taes licções. Exames, que verificavam si os livros ficaram aprendidos, condicionavam as promoções. O alumno bom era o mais *docil* a essa disciplina, aquelle que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro.

#### A INDISPENSÁVEL RENOVAÇÃO ESCOLAR

Ora, tal escola, simplesmente *supplementar* e *preparatoria* é inadequada para a situação em que nos achamos.

E o é, sobretudo, porque a educação que a criança recebia directamente da familia e da commuidade perderam o



seu antigo character de efficiencia e integração. E os deveres que cabiam antes a essas duas forças educativas, vieram acrescer os primeiros deveres puramente *supplementares* da escola.

Porque, observae bem, nunca se deixou de julgar que a criança se educa, vivendo. Era a sua vida familiar e a sua vida social que a educavam. A escola simplesmente *ensinava* certas artes e certos conhecimentos necessarios lá para fóra onde a sua vida transcorria.

Mas, hoje a vida de familia se desintegrou na sua harmonia de agencia educadora e a vida social tornou-se tão eminentemente complexo que offerece á criança, para sua visão e analyse, apenas aspectos fragmentarios do seu todo ; e por outro lado, essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que lhes não permitem ser conscientes de sua acção educativa. Não só essa acção é mais vaga e menos directa, como a celeridade de transformação lhes impede de exercel-a com lucidez e consciencia.

A necessidade, pois, da escola tomar em grande parte, a si, as funções da familia e do meio social corresponde a uma verdadeira premencia dos nossos tempos, si quizermos dar ás nossas crianças uma *chance* de se adaptarem e se ajustarem á ordem social do nosso vertiginoso presente.

Dahi esse relevo impressionante que ganhou o movimento educativo. Estamos com responsabilidades dobradas, diante do fracasso porque as velhas agencias tradicionaes de educação estão passando com o advento da nossa era. E essas responsabilidades se reflectem sobretudo nos responsaveis pela educação escolar, porque só esses podem reorganizar os seus institutos para o fim de servirem ás novas funções que lhe dita o nosso momento de civilização.

Essa reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o logar onde a criança venha viver plenamente e integradamente. Só, vivendo, a criança poderá ganhar os habitos moraes e sociaes de que ella precisa para ter uma vida feliz e integrada em um meio dynamico e flexivel tal qual o nosso.

Si a escola deve hoje mais do que informar e ensinar algumas artes uteis, preparar a criança para ser bôa, servical, operosa, tolerante e forte, — como pode ella obter tudo isso pelo velho systema de disciplina e licções ? Como posso eu marcar uma licção de bondade, uma licção de tolerancia, de



sympathia, de entusiasmo ? Só uma situação real de vida pode fazer com que a criança aprenda essas attitudes sociaes indispensaveis á vida moderna.

A nova escola precisa dar á criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola — só absoluta necessidade de ensinar sciencia era bastante para transformal-a — como ainda lhe cabe o dever de apparelhar a criança para ter uma attitude critica de intelligencia ; para saber julgar e pezar as cousas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva ; para saber discernir na formidavel complexidade da integração industrial moderna as tendencias dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder a sua individualidade e a ter consciencia do que vae passando sobre ella pelo mundo afóra ; e ainda, para sentir, com lucida objectividade, a interdependencia geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade economica e social de todo o mundo.

Isso com respeito ao proprio aspecto externo da civilização. E com relação ao que poderíamos chamar a sua estrutura espiritual, com relação ao espirito democratico moderno ?

Primeiro, a escola deve prover oportunidade para a pratica da democracia : — o regime social em que cada individuo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o alumno, — isto é : um regime que procure dar ao mestre e aos alumnos o maximo de direcção propria e de participação nas responsabilidades de sua vida commum.

Segundo, como democracia é acima de tudo o modo moral de vida do homem moderno, a sua ethica social, a criança deve ganhar atravez da escola, esse sentido de independencia e direcção, que lhe permitta viver com outros com a maxima tolerancia, sem entretanto perder a sua personalidade.

Devemos ter sempre presentes que a escola não vae dar soluções já feitas á nossa juventude. Tudo que podemos fazer é dar-lhe methodo e juizo para ella luctar com os problemas que vae encontrar e dar-lhe o sentido de responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas.

Em democracia não ha sinão uma tendencia fixa : a busca do maior bem do homem. Como tal ella é essencialmente



progressiva e livre e para o exercicio dessa fórma social progressiva e livre precisam-se de homens conscientes, informados e capazes de resolverem os seus proprios problemas.

E' esse o fim da escola, nesse respeito : ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas moraes e humanos.

Que enormes pois são as novas responsabilidades da escola : educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens doces ; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmittir um passado fixo e claro ; ensinar a *viver* com mais intelligencia, com mais tolerancia, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou tres instrumentos de cultura e alguns manuaesinhos escolares...

Para essa finalidade, só um novo programma, um novo methodo, um novo professor e uma nova escola — podem bastar.

## MOTIVOS PEDAGOGICOS DA RENOVAÇÃO ESCOLAR

### A NOVA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Até o presente, nada mais fizemos do que insistir nas exigencias novas que uma ordem social faz sobre a escola.

Como a escola deve ser uma replica da sociedade a que ella serve, urge reformar a escola para que ella possa acompanhar o avanço "material" de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de cousas. Alem disso, porém, uma visão mais aguda do acto de aprender, vem em muito, alterar a psychologia da velha escola tradicional.

*Apprender*, significou durante muito tempo simples memorização de formulas obtidas pelos adultos. O velho processo catechetico de pergunta e resposta é um exemplo impressionante disto. Decorar um livro era apprendel-o. Mais tarde, começou-se a exigir que se *comprehendesse* o que era decorado. Um passo mais, foi o de exigir do alumno que elle repetisse, com *palavras proprias* o que se acha formulado nos livros. Não bastava *decorar*, não bastava *comprender*, era ainda necessario a expressão verbal pessoal, — então assim estava apprendido o assumpto.

Pois é isso que a nova psychologia veio provar ser ainda insufficiente. Não é isso ainda *apprender*. Fixar, *comprehen-*



der e exprimir verbalmente um conhecimento não é tel-o apprendido. Apprender significa ganhar um modo de agir. Isso dito assim parece excessivamente limitado. Para muita habilidade puramente mechanica, não há duvida. Apprender significa a aquisição de uma determinada habilidade. Mas, uma idéa ? Apprende-se uma idéa ganhando um novo modo de proceder ou agir ? E' exactamente isso que se dá. Nós apprendemos, quando assimillamos uma cousa de tal geito, que chegado o momento opportuno nós sabemos agir de acôrdo com o apprendido. A palavra *agir* tem vulgarmente um sentido estreito de acção material. Mas um acto é sempre uma reacção a uma situação em que nos encontramos. Nós reagimos contra estímulos que recebemos atravez os nossos sentidos internos ou externos. E o que apprendemos é sempre uma forma especial de reacção.

Quando é que nós apprendemos — dois mais dois são quatro ? Quando diante de qualquer situação que suggira esta resposta, o nosso organismo a dê fatalmente. O que apprendemos tem assim uma força de projecção que nos força a reagir daquelle modo diante, supponhamos da pergunta :  $2 \times 2$  é igual a que ?

Ora, do mesmo modo que ganhamos essa resposta especifica para essa situação, do mesmo modo apprendemos qualquer outra cousa. Uma habilidade, uma idea, uma emoção, uma attitude, um ideal, apprendemol-o do mesmo modo, fixando uma certa reacção do nosso organismo a uma certa cousa.

Não apprendi uma idéa quando apenas a sei formular, mas quando o fiz de tal modo minha, que ella passa fazer parte do meu organismo e exigir de mim, quasi automaticamente, uma reacção ou uma serie de reacções especiaes.

Logo, não se apprende sinão aquillo que se pratica. Apprender é um processo activo de reagir a certas cousas, seleccionar as reacções appropriadas e fixal-as depois em nosso organismo. Não se apprende por simples absorpção.

#### AS LEIS DA APPRENDIZAGEM

Assim nós chegamos hoje a fixar certas interpretações geraes do acto de apprender que chamamos de "leis".

As duas leis mais importantes são a de pratica e effeito e de *inclinação* (readiness).



Pela primeira se quer dizer que apprendemos, pela pratica, certas reacções que causam certos effeitos e não apprendemos outras. As reacções que são satisfactorias, tendemos a repetil-as e apprendel-as. As reacções que não nos satisfazem, tendemos a não as repetir e portanto a não as aprender.

A lei da inclinação completa essa ultima lei. Pode-se definil-a : quando um individuo está inclinado a agir de um certo modo, agir satisfaz e não agir aborrece. Quando, um individuo não está inclinado a agir de um certo modo, não agir satisfaz e agir aborrece.

A primeira fonte da apprendizagem está nas necessidades physicas, intellectuaes ou moraes do nosso organismo. Taes necessidades, no homem, são immensamente variaveis e dependentes do ambiente social, dos habitos, das attitudes e das informações que tem o individuo que aprende.

Mas, o mais importante, para nós no momento, é notar como o acto de aprender depende profundamente de uma *situação real de experiencia* onde possamos praticar, tal qual na vida, as reacções que devemos aprender e, não menos profundamente, do *proposito* em que estiver o alumno de aprender essa ou aquella cousa.

*Uma situação real de experiencia* — Não se apprendem somente idéas ou factos, apprendem-se ainda attitudes, idéas, apreciações. Para aprender uma idéa, eu posso preparar mesmo na escola tradicional um ambiente efficaz. Devo, apenas, preparar as condições para o exercicio daquelle conhecimento novo — a agua é composta de oxygenio e hydrogenio, por exemplo — e praticar com a criança até que ella apprenda.

Mas si eu quizer ensinar a uma criança a ser bôa, não ha meio de fazel-a praticar bondade e ter as satisfações que o exercicio de bondade poder trazer, sem que, na escola, haja condições sociaes reaes que desenvolvam esse sentimento de bondade.

Não se pode praticar tolerancia ou bondade, como se pratica arithmetica.

Logo, si a escola quer ter uma função integral de educação, ella deve organizar-se de sorte que a criança encontre ahi um ambiente social em que ella viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercicios intellectuaes especializados.

Assim, é a nova psychologia de apprendizagem que obriga renovar a escola em um centro onde se prepara para viver.



*Proposito ou intento do alumno* — A lei do effeito nos diz que não apprendemos tudo que praticamos, mas aquillo que nos dá prazer ou satisfação.

Esse prazer ou satisfação dependem, porém, essencialmente do proposito ou intento do individuo que vae aprender. Si eu quero aprender a fazer uma certa carambola ao bilhar e passo a exercitar-me com as bolas, tanto me aproveito com os golpes errados quanto com os certos. Os primeiros golpes eu desapprendo de fazer e os segundos, os certos, eu os apprendo.

O *proposito ou intento* de aprender os segundos fez-me apprendel-os.

O mesmo succede com relação aos demais actos de aprender. O desejo do alumno, o seu *interesse*, para usar a palavra consagrada, orienta o que se vae aprender.

Outro aspecto tremendamente importante da nova psychologia do acto de aprender, é que não se aprende nunca uma só cousa.

Imaginemos uma criança que aprende a escrever. Toda sua actividade physica está empenhada nisto. Os musculos do braço e da mão, a cabeça, o pescoço, o tronco, tudo está em movimento. Varias sensações de pressão, esforço, de respiração, elle está experimentando. Toda sua actividade mental tambem trabalha. Elle observa, recorda, imagina, planeja processos especiaes, experimenta de um modo e de outro. Mais do que isso, porem, elle *sente*. Pode estar satisfeito ou aborrecido, esperançado ou desanimado. Para com o escrever, para com a classe, para com os collegas, para como professor e para com a propria vida, elle está alli experimentando uma attitude favoravel ou desfavoravel que lhe será util ou prejudicial.

De sorte que se aprende não só o objecto *primario*, que se queria aprender, como varias outras cousas *associa-*  
*das* ou *concomitantes*, o que torna o acto de aprender *sim-*  
*mente* complexo.

Muitas vezes isso que se está apprendendo, *concomitan-*  
*temente* ou por associação, é mais importante do que o objecto directo do estudo. Ora, a escola tradicional nunca percebeu que, em uma lição simplesmente de arithmetica, ella podia estar ensinando ás crianças a não ter coragem, a não ser *so-*  
*ciaes*, a alimentar complexos de inferioridade, etc, e que ellas iriam soffrer por toda a vida.



Então vemos como a velha escola, onde as crianças iam para fazer aquillo que não queriam, com uma disciplina semi-militar, está profundamente inadequada não só para a sociedade presente, como para a propria concepção moderna da aprendizagem.

### A ESCOLA NOVA

Diante de tudo isto de que escolas precisamos nós ?  
Conforme Kilpatrick, a escola que pode satisfazer as exigencias sociaes e pedagogicas que apontamos atraz, deve ser :

1 — Uma escola de vida e de experiencia para que sejam possiveis as verdadeiras condições do acto de aprender.

2 — Uma escola onde os alumnos são activos e onde os projectos formem a unidade typica do processo da aprendizagem. Só uma actividade querida e projectada pelos alumnos pode fazer da vida escolar uma vida que elles sintam que vale a pena viver.

3 — Uma escola onde os professores sympathisem com as crianças sabendo que só atravez da actividade progressiva dos alumnos podem elles se educar, isto é, *crescer* ; e que saibam ainda que *crescer*, é ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a propria personalidade dentro do meio social onde o alumno vive.

Essa escola é totalmente diversa da escola tradicional, onde os alumnos recebem uma tarefa e soffrem uma ordem imposta externamente.

Para a nova escola, as *materias* é a propria vida, distribuida por "centros de interesse ou projectos". *Estudo* — é o esforço para resolver um problema ou executar um projecto. *Ensinar* — é guiar o alumno na sua actividade e dar-lhe os recursos que a experiencia humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços.

Nesta palestra, estamos mais empenhados em analysar as razões da *escola nova* e a sua estrutura que os detalhes de sua organização.

Os motivos sociaes e pedagogicos da renovação escolar ficaram sublinhados nos primeiros topicos. Cabe-nos, para encerrar o nosso trabalho, commentar as bases da escola nova, traçadas por Kilpatrick e que, em substancia, são as mesmas que traçam os diversos reorganizadores modernos da escola.



ESCOLA DE VIDA E DE EXPERIENCIA

O phenomeno educativo, na phrase de Dewey, é a reconstrucção da experiencia, á luz das experiencias passadas, para melhor e mais rico controle da situação. Diante dessa concepção, confirmada pela presente psychologia, o processo educativo se opera em uma situação real de vida, onde o que é apprendido funciona com seu *proprio* character e produz as suas naturaes consequencias. Alem disto, para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do alumno devem se ajustar e harmonizar como um todo continuo.

Diante disto, como organizar a escola sob a base de *materiaes a estudar* ? A unica *materia* para a escola é a propria vida, guiada com intelligencia e discriminação, de modo que a façamos progressiva e escencional.

Está claro que não vamos fazer a criança repetir a experiencia racial toda desde o principio. Isso seria, como diz Dewey, simplesmente estúpido, porque impossivel. As experiencias e as actividades escolares hão-de ser sempre seleccionadas e para ellas o concurso da experiencia do passado sempre inestimavel.

Seleccção e organização das experiencias escolares não representará, porém, nunca dar promptinhos ás crianças os resultados formulados pelos adultos em seus compendios finaes.

Imaginemos que algumas crianças desejam fazer uma repreza. Está ahi uma actividade que é delles e que representa uma situação real de vida, porque elles, varias vezes, foram até esse pequeno rio e sempre cogitaram de ter alli um reservatorio dagua maior para que pudessem tomar banho, supponhamos.

Mettem mãos á obra. O professor suggere estudar o assumpto. Antes delles toda a humanidade fez reprezas. Os meninos vão buscar livros, examinam, averiguam, apprendem. Ahi está cómo a experiencia já ganha da raça entra na actividade escolar.

Está ahi como os livros podem e devem ser utilizados. Nem por isso a situação deixou de ser uma situação real de vida e de experiencia.

Si a propria concepção da aprendizagem impõe hoje essa organização escolar, que diremos si reflectirmos sobre as novas funcções sociaes da escola ? Como pode uma escola



que não seja, realmente, de vida, dar á criança os habitos sociais que, conforme as nossas considerações anteriores, são indispensaveis ao proprio bem estar da communitate democratica em que vivemos ?

### ALUMNOS ACTIVOS

Corollario immediato de uma escola de experiencia e de vida é que os alumnos sejam activos. Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de actividade e de trabalho.

Não basta, porem, que os alumnos sejam activos. E' necessario que elles escolham as suas actividades. Vimos o papel que tem na apprendizagem o intento, o proposito e o interesse do alumno. Si só se apprende aquillo que a criança entende, em cada caso, como successo é summamente importante.

Ponhamos uma creança a praticar tennis. Si ella não tem interesse no jogo e não quizer apprender taes e determinados golpes, poderá exercitar toda sua vida e nada apprenderá. Os insuccessos não lhe aborrecem, nem lhe dão prazer os successos. Umas e outras experiencias lhe passarão pelo organismo sem nelle deixar móssa. Possivelmente apprenderá uma porção de cousas. Mas associadas ou concomitantes. Desgosto pelo esporte, má-vontade contra o professor, etc., etc.

Não precisamos, pois, insistir no ponto. E' indispensavel, como diz Claparède que as crianças si não fazem tudo que querem, queiram tudo que fazem.

Podemos resumir, com Kilpatrick : "tanto que um activo interesse guie os alumnos a se empenharem em emprehendimentos adequados — nem muito difficeis nem muito faceis — melhor probabilidade de successo haverá, com todos os bons effeitos que o successo traz : melhores serão as condições da apprendizagem total ; e melhor será a organização escolar resultante".

Só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como individuos, da actividade collectiva, que é tambem a sua, podemos nós realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensaveis para o crescimento educativo dos alumnos e para a sua preparação para a participação na sociedade adulta.

### OS MESTRES DA NOVA ESCOLA

Toda educação até hoje foi autocratica ! Os mestres sofram a autoocracia dos administradores, e as crianças as dos



mestres. Na reorganização democratica das escolas, a uns e outros temos que dar independencia. Educar é uma arte tão alta que não se pôde subordinar aos methodos de imposição das simples tarefas mechanicas. Mestres e alumnos trabalharão em liberdade e á luz do que o philosopho e scientista esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labôr dos ultimos.

Mas assim como o administrador deve confiar no mestre, deve o mestre confiar no alumno. Perca elle para sempre a idéa de que lhe cabe qualquer soberania sobre o pensamento do seu discipulo. Dê-lhe opportunidade para pensar e julgar por si. Os problemas d'elle só poderão ser resolvidos por elle. Elle vae viver a vida um passo adiante de nós. Com as novas responsabilidades que elle vae assumir, demos-lhe nova liberdade de pensar.

Não passe pela cabeça de ninguem que isso seja completa anarchia. Tão habituados estamos a impôr as nossas formulas, que, parece, que o dia em que ellas desapparecerem, desapparecerá a ordem.

Lembremos que estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa, para uma civilização baseada na autoridade interna de cada um de nós.

E nessa nova civilização, o que desejamos é uma vida melhor e mais ampla. A unica finalidade da vida é mais vida. Si me perguntarem, o que é essa vida, eu lhes direi que é a liberdade e a felicidade. São vagos os termos. Mas, nem por isso elles deixam de ter sentido para cada um de nós. A medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa intelligencia mais cousas, que ganharmos criterios mais finos de comprehensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes.

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. No fundo de toda essa palestra paira a convicção de que a vida é bôa e que pode ser tornada melhor. E' essa a philosophia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecel-o, alargal-o e amplial-o cada vez mais.

Na escola nova, cujos lineamentos estivemos commentando, não se busca outra cousa senão a permanente reconstrucção da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou.



# A CRIANÇA E O PROGRAMMA ESCOLAR

---

**John Dewey**

Professor de Philosophia na Universidade  
de Columbia, Nova York

1. OS DISSÍDIOS THEÓRICOS. — As diferenças profundas, em theoria, jamais são arbitrárias ou injustificadas. Surgem, ao contrario, de elementos em conflicto, num problema real e legitimo, num problema que é verdadeiro, justamente porque os elementos que o compõem, tal como se apresentam, não podem chegar a uma conciliação. Qualquer problema importante encerra situações contradictorias. A solução só será obtida, se nos afastarmos do ponto de vista em que seus elementos parecem chocar-se, para buscarmos outro, de onde esses factores se mostrem susceptiveis de uma harmonização. Reconstrói-se, assim, o problema. A apresentação original é revista. Mas essa reconstrução importa num arduo trabalho de pensamento. Mais facil será encarar sómente um dos aspectos do problema, illudindo os outros, e insistir em que a solução está na consideração exclusiva desse elemento.

Nascem, assim, as seitas e as escolas. Cada uma escolhe o aspecto que mais lhe agrada ou convem, e o erige em verdade completa e independente, em vez de considerá-lo como simples factor destacado do problema.

2. ELEMENTOS FUNDAMENTAES DO PROCESSO EDUCATIVO — Os elementos fundamentaes do processo educativo são, de um lado, um sêr immaturo e não evolvido — a criança, — e, de outro, certos fins, certas idéas e certos valores sociaes representados pela experiencia amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interacção desses elementos.

A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar facil, livre e completa essa interacção, é a essencia da theoria educativa.

Nisso, porém, é que está a difficuldade. E' mais facil ver os factores isoladamente, salientar um á custa do outro, considerá-los antagonicos, — do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertencem.



Toma-se, então, um elemento qualquer da natureza da criança, ou um elemento da consciencia desenvolvida do adulto e insiste-se em que *ahi* é que está a chave de todo o problema educativo. Quando isso acontece, transforma-se um problema realmente pratico e serio, — o das relações entre a criança e a experiencia do adulto, num caso theorico, irreal, e, portanto, insolúvel. O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado sobre termos contradictorios. Medra assim a opposição entre a criança e os programmas de estudos, entre a natureza individual e a experiencia da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagogica, encontra-se essa opposição.

3. O MUNDO INFANTIL. — A criança vive em um mundo em que tudo é contacto pessoal. Difficilmente penetrará no campo da sua experiencia qualquer cousa que não interesse directamente seu bem estar ou o de sua familia e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoas e não um systema de factos ou leis. Tudo é affeição e sympathia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o facto externo.

Oppondo-se a isto, o programma de estudos que a escola apresenta, estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio physico familiar — um ou dois kilometros quadrados de área, se tanto — e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do systema solar. A pequena curva de sua memoria pessoal e a sua pequena tradição vêem-se assoberbados pelos longos seculos da historia de todos os povos.

Alem disso, a vida da criança é integral e unitaria : é um todo unico. Se ella passa, a cada momento, de um objecto para outro, como de um lugar para outro, fal-o sem nenhuma consciencia de quebra ou transição. Não ha isolamento consciente, nem mesmo distincção consciente. A unidade de interesses pessoas e sociaes que dirigem sua vida, mantem cohesas todas as cousas que a occupam. Para ella aquillo que prende seu espirito, constitue, no momento, todo o universo, que é assim, fluido e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez.

Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da propria vida da criança.



4. O MUNDO ESCOLAR. — Vae ella para a escola ; e que succede ? Diversos estudos dividem e fraccionam o seu mundo. A geographia selecciona, abstráe e analysa uma serie de factos, de ponto de vista particular. A arithmetica é outra divisão; outro departamento a grammatica e, assim, indefinidamente.

Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das materias. Os factos são retirados de seu logar original e reorganizados em vista de algum principio geral. Ora, a experiencia infantil nada tem que vêr com taes classificações ; as cousas não chegam ao seu espirito sob esse aspecto. Sómente os laços vitaes da affeição e de sua propria actividade prendem e unem a variedade de suas experiencias sociaes.

A mentalidade adulta está tão familiarizada, todavia com a noção de uma ordem logica dos factos, que não reconhece — não pode reconhecer — o espantoso trabalho de separação, de abstracção e de manipulação, que têm de soffrer os factos de experiencia directa para que possam apparecer como uma “materia” ou um ramo de saber. Primeiro, um principio, de ordem intellectual, tem que ser definido e adoptado ; depois, os factos têm que ser interpretados em relação a esse principio — não taes quaes elles são — para, afinal, reunidos, em volta desse centro novo, inteiramente ideal e abstracto constituirem um departamento do conhecimento humano.

Tudo isso suppõe um interesse intellectual desenvolvido e especializado. Envolve capacidade de analysar os factos imparcial e objectivamente, isto é, sem referencia ao seu logar e sentido, em nossa propria experiencia. Exige capacidade de synthese. Significa, emfim, habitos intellectuaes amadurecidos, e posse de technica especializada de investigação scientifica.

Taes estudos, assim classificados, são o producto, em uma palavra, da sciencia dos tempos e não da experiencia infantil.

Podiamos alargar indefinidamente as differenças entre a “criança” e o “curriculo”. Temos, entretanto, sufficientes divergencias fundamentaes : primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo ; segundo, a unidade de vida da criança, toda affeição, contra as especializações e divisões do programma ; terceiro, a classificação logica de accôrdo com um principio abstracto, contra os laços praticos e emocionaes da vida infantil.



5. SOLUÇÕES DIVERSAS. — Differentes escolas pedagogicas medram desses conflictos. Uma escola fixa sua attenção na importancia das materias do programma comparadas com o conteúdo da experiencia propria da criança.

E' a vida infantil mesquinha, estreita e informe? Revelam, pois, os estudos um universo largo, complexo e profundo. E' a vida da criança egoista, impulsiva, centralizada em si mesma? Os estudos que lhe desvendem um universo objectivo, pleno de verdade, de lei e de ordem. E' a experiencia da criança incerta, confusa e vaga, sujeita ao capricho e circumstancias do momento? Os estudos vão introduzi-la em um mundo arranjado na base das verdades geraes e eternas; um mundo onde tudo é medido e definido.

Em resumo, conclue essa escola: ignoremos e combatamos mesmo as particularidades individuaes, as fantasias e as experiencias pessoas da criança. São exactamente essas cousas que devemos evitar e eliminar. Como educadores, nossa tarefa é precisamente substituir aquellas impressões fugazes e superficiaes por uma realidade estavel e logica. Tal realidade é que os estudos e as lições representam. Subdividamos cada assumpto em materias de estudo; cada materia em lições; cada lição em factos e formulas especificas. Façamos que o alumno percorra, passo a passo, essas partes isoladas, até que, no fim da jornada, elle tenha vencido todo o programma. Visto globalmente parece immenso esse mundo dos conhecimentos, mas, considerado como uma serie de marchas particulares, facilmente o exploramos.

Toda importancia recáe, pois, nas subdivisões logicas e no encadeiamento da materia a estudar. O problema de instrucção consiste em obter textos que apresentem essas divisões e sequencias logicas, e em ministrar, em classe, essas porções no mesmo systema gradativo e logico.

A *materia*, ou *disciplina de estudo*, é o fim da instrucção, o que determina o methodo. A criança é simplesmente o individuo cujo amadurecimento a escola vae realizar; cuja superficialidade vae ser aprofundada; e cuja estreita experiencia vae ser alargada. O papel do alumno é receber e aceitar. Elle o cumprirá bem, quando fôr docil e submisso.

O contrario é que é a verdade, diz a escola opposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só elle fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando servirem ás ne-



essidades desse crescimento. Personalidade e caracter são muito mais que materias de estudo. O ideal não é accumulção e conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua propria individualidade é destino tão horrivel em educação, quanto a religião. Alem disso, não se ensina impondo á criança externamente um assumpto. Aprender envolve um processo activo de assimilação organica, iniciado internamente. De sorte que, litteralmente, devemos partir da criança e por ella nos dirigirmos. A quantidade e a qualidade do ensino, ella que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum methodo tem valor a não ser o methodo que dirige o espirito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A materia em estudo não é mais do que o alimento espiritual. Como alimento, não se digere a si mesmo, nem por isso mesmo se transforma em ossos, musculos e sangue.

A origem de tudo que é morto, mecanico e formal em nossas escolas está precisamente ahi : na subordinação da vida e da experiencia da criança ao programma. E' por isso que "estudo" tornou-se synonymo de fadiga e "lição", synonymo de arefa.

6. DISCIPLINA CONTRA INTERESSE. — Essa opposição fundamental entre a criança e o programma, que as duas doutrinas a que nos referimos apresentam, pode tambem ser expressa por esses termos : "disciplina" contra "interesse", "dircção e controle" contra "liberdade e iniciativa". "Disciplina" é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo ; "interesse" a daquelles que têm por bandeira "a criança". O ponto de vista dos primeiros é o ponto de vista logico ; dos segundos, o psychologico. Para aquelles, toda a importancia está no preparo adequado e na competencia dos mestres ; para estes, a maior necessidade é a de sympathia para com as crianças e conhecimento dos seus instinctos e tendencias naturaes.

"Direcção e controle" são as palavras magicas de uma escola ; "liberdade e iniciativa", as da outra. Proclamam-se lei e a ordem como fundamento de uma ; a espontaneidade e o que se busca na outra. Voltam-se os carinhos aqui para o que é antigo, para a conservação do que o passado conquistou com esforço e labôr ; novidade, mudança e progresso vem acolá todas as affeições. Inercia e rotina por um lado, háos e anarchia do outro, são as mutuas accusações condemnatorias. A escola que faz da criança o centro de tudo é accu-



sada de desprezar a autoridade sagrada do dever ; ella, por sua vez, ataca na sua oppositora a suppressão da individualidade atravez de um despotismo tyrannico.

Taes opposições raramente são levadas até as suas ultimas conclusões logicas. Ao bom-senso repugna o caracter extremo desses pontos de vista. Ficam elles para os theoristas, enquanto, praticamente, se adopta um eclecticismo confuso e inconsistente.

7. NECESSIDADE DE UMA CONCILIAÇÃO. — A necessidade de conciliar a theoria e o bom-senso nos faz tornar á these originaria. Um e outro lado, umas e outras condições estão necessariamente relacionadas no processo educativo, desde que elle é precisamente um processo de interacção e ajustamento entre esses dois factores : a criança e a experiencia do adulto.

Qual é, pois, o problema ? Não é outro senão o de afastar a idéa funesta de que existe uma distincção qualitativa (não apenas de grau), entre a experiencia infantil e as varias materias de que se constróe o curso de estudo. Do lado da criança, basta ver que sua experiencia já contem elementos — factos e conhecimentos — exactamente da mesma natureza daquelles que compõem a materia de estudo ; e, o mais importante, que a sua experiencia já implica as attitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina de estudo ao nivel que hoje occupa.

Da parte dos estudos, basta que os interpretemos como o desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descubramos as phases que devem mediar entre a presente experiencia infantil e seu enriquecimento progressivo.

Abandonemos a noção de “materias” como cousas fixas, integraes e alheias á experiencia da criança ; evitemos de pensar nessa experiencia como em qualquer cousa rigida e acabada ; vejamo-la no seu character embryonario, movel e vital ; e comprehendemos, assim, que a criança e os programmas são simplesmente dois limites extremos do mesmo processo. Do mesmo modo que dois pontos definem uma linha recta, assim o estado presente da criança e os factos e verdades dos estudos, definem o ensino.

Trata-se de obter uma reconstrucção continua, que parta da experiencia infantil actual para a experiencia representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos “materias de estudo”.



A essa luz, as diversas materias : arithmetica, geographia, linguagem, botanica, etc., são simplesmente *experiencias*, as experiencias da especie. Encarnam os resultados accumulados dos esforços, das luctas e dos successos da humanidade, apresentando-os, não como simples accumulção confusa de pedaços isolados de experiencias, mas como um corpo de verdades organizado e systematico, isto é, racionalmente formulado.

As verdades e os factos que constituem a experiencia actual da criança e os factos e verdades que compõem as materias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade. Oppôr um a outro, é oppôr a infancia contra a madureza de uma mesma vida ; é contrapôr o impulso para crescer ao resultado final do crescimento ; é dizer que natureza e destino são cousas que se guerreiam na criança.

8. IMPORTANCIA DO PROBLEMA. — A vantagem de se resolver o problema da relação entre a criança e o programma pode, então, apresentar-se, nestes termos : — que interesse ou utilidade existe, sob o ponto de vista educativo, em vêr, de inicio o fim a que desejamos chegar ? Será de utilidade para nós, no problema das primeiras epochas do crescimento infantil, antecipar as suas phases finaes ?

Os estudos, como vimos, representam as possibilidades de desenvolvimento contidas na experiencia imperfeita da criança. Mas não são partes de sua vida immediata e presente. Porque, então, e como leval-os em conta ?

Taes perguntas se respondem por si mesmas. Antevêr s resultado é saber em que direcção a experiencia presente, se ella é sã e normal, está se movendo. O ponto remoto e distante torna-se immediatamente de enorme importancia para nós, no momento, em que vemos que elle nos define a direcção presente da marcha, tornando-se assim, o methodo e a orientação de nossa actividade. A experiencia systematizada e logica do adulto serve-nos para interpretar, guiar e dirigir a vida infantil, tal qual se processa no momento.

9. INTERPRETAÇÃO E DIRECÇÃO. — Tomemos, assim, essas duas idéas : interpretação e direcção. A experiencia presente da criança não se explica por si mesma, justamente porque não é final, mas de transição. Porque não é uma cousa completa, mas simplesmente indicativa de certas tendencias vitaes de crescimento.



Se nos limitarmos a observar o que a criança faz no momento e pelo momento, não chegaremos a perceber o ser de sua actividade. Tudo nos parecerá confuso e absurdo. Se suas origens nesse erro as depreciações extremas da criança sejam moraes, sejam intellectuaes, como ainda as exageradas idealizações sentimentaes sobre a natureza. Umas e outras decorrem de querermos tomar estagios de crescimento e qualquer coisa completa ou fixa. Não vêr a promessa contida em sentimentos e factos que, tomados em si mesmos, são impulsivos e estereis, leva áquellas extremas depreciações; como enxergar nas mais formosas e encantadoras manifestações infantis quaesquer cousas que não sejam simples indices signaes de um processo de desenvolvimento, conduz aos erros e bebecimentos, tão perigosos quanto os rigores de julgamento porque uns e outros importam em tomar por completo e total o que é simplesmente transitorio e passageiro.

Para corrigir taes erros precisamos de um criterio que nos habilite a interpretar e avaliar os elementos dos successos e quedas da criança, das suas exhibições de força e fraqueza e subordinadas ao processo de crescimento, de que fazem parte. Se isolamos do logar que occupam e da função que exercem no seu desenvolvimento, as inclinações presentes da criança os seus propositos e as suas experiencias, tudo cáe no mesmo nivel, tudo será igualmente bom ou igualmente mau.

Na vida, entretanto, os diferentes elementos ficam em diferentes planos de valor. Alguns actos da criança são symptomas de uma tendencia que desaparece: sobrevivencias de funcionamento de um orgão que cumpriu seu papel e que se vae extinguindo. Dar attenção a essas qualidades é parar o desenvolvimento, é manter systematicamente uma phase de crescimento, que é rudimentar.

De outro lado, outros actos infantis são signaes de forças e interesses em estados culminantes: a elles se applica a máxima de bater emquanto o ferro está rubro. Porque se trata então de uma questão de *agora ou nunca*. Seleccionados, utilizados e cultivados, elles podem marcar uma encruzilhada definitiva na existencia de um homem; desprezados, é uma oportunidade que se deixa fugir e que já não volta.

Ainda ha outros actos e outros sentimentos que são propheticos: representam a aurora de uma manhã que brilhará forte e tranquillamente, em futuro distante. Para essas, nada ha que fazer senão vigiar, dando-lhes perfeita possibilidade



de desenvolvimento, e esperar pelo futuro para fixar-lhes a orientação definitiva.

10. OS EXAGEROS DA VELHA E DA NOVA EDUCAÇÃO. — A fraqueza da educação antiga estava nas suas irritantes comparações entre a immaturidade da criança e a maturidade do adulto, considerando aquella como alguma cousa de que nos tinhamos de libertar tanto quanto possivel e tão cêdo quanto possivel. Do mesmo modo, o perigo da nova educação está em considerar as forças e interesses presentes da criança como cousas definitivamente significativas.

Em verdade, tudo que a criança sabe ou faz é movel, fluido e transitorio, mudando de dia para dia e de hora para hora. Seria desastroso que o estudo da criança viesse dar uma impressão de que, a cada idade, a infancia fosse dotada de um certo numero de intenções e interesses que devessem ser cultivados exactamente como existem. Na realidade, seus interesses nada mais são do que attitudes em relação ás experiencias possiveis ; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso que provocam e não no resultado que attingem. Considerar os phenomenos infantis que se apresentam em certa idade, como bastantes por si mesmos e por si mesmos explicaveis, é inevitavelmente cair no defeito das mães pouco intelligentes que mimam e estragam as crianças. Definir qualquer expressão ou capacidade de uma criança ou adulto, pelo seu nivel presente de consciencia, é incorrer nesse erro. O seu valor, repetimos, está antes na propulsão para um nivel mais alto que dellas pode resultar.

Appellar para o presente interesse da criança simplesmente como presente, significa sómente excital-o ; significa brincar com uma força infantil, trazel-a em constante vibração, sem nunca oriental-a e dirigir para seus fins definitivos. Uma constante iniciação, um continuo recommear, sem chegar a fim algum, é, praticamente, considerado tão desastroso quanto uma repressão continua de iniciativas, em conformidade com os interesses de algum pensamento ou vontade mais perfectas de adulto. Seria condemnar-se a criança a provar permanentemente e jamais a comer ; a ter seu paladar constantemente aguçado sem nunca se lhe dar a satisfação organica que lhe viria da digestão do alimento e sua assimilação em forças vivas.

O programma de sciencia, historia e artes serve, neste ponto, para nos revelar o que é realmente a criança. Não co-



nhecemos ou não percebemos verdadeiramente nenhuma de suas tendencias ou de suas acções, a não ser que as tomemos como sementes que vão germinar, ou brotos de alguma flôr ou fructo que vae nascer. Todo o mundo natural visivel é demasiado pequeno para responder ao instincto infantil em busca das bellezas da luz e da forma. Uma simples pergunta de criança sobre qualquer phenomeno que lhe attiahiu a attenção, não fica para nós bem respondida nem com toda a sciencia physica. A arte de um Rafael e um Corot é insufficiente para uma avaliação precisa de todos os impulsos que agitam uma criança quando ella pinta ou desenha.

11. AS MATERIAS DE ESTUDO. — As materias de estudo têm assim uma função de interpretação da natureza infantil. E sua utilização para nos dirigir e guiar na educação, é, apenas, uma expansão desse pensamento.

Interpretar é ver o facto em seu movimento vital, é vel-o em relação ao crescimento infantil. E vel-o desse modo, como uma parte do crescimento normal, é ter um criterio para o dirigir. Direcção não é imposição externa. *E' a libertação do processo vital para o seu mais completo e mais adequado desenvolvimento.*

Pode-se repetir, aqui, o que foi dito a proposito daquelles que desprezam as experiencias actuaes da criança, porque ellas se acham muito afastadas da experiencia adulta; e tambem dos que por sentimentalismo idealizam os caprichos e ingenuidades infantis.

Com effeito, para muitos não ha que fugir da alternativa entre a direcção repressiva puramente externa e o completo abandono de qualquer direcção. Ou a direcção autoritaria ou a completa liberdade. De um e outro modo, incorrem no mesmo erro fundamental. Esquecem que desenvolvimento importa em um processo definido, com leis proprias que só podem ser cumpridas quando forem providas as condições normaes e adequadas.

Para interpretar realmente as experiencias e impulsos imperfeitos e incompletos da criança para contar, medir e arranjar as cousas em series rythmicas, precisamos do conhecimento da mathematica, de suas formulas e relações, que, na historia da especie, representam exactamente a expansão desses começos informes. Ver a totalidade desse desenvolvimento é saber qual o passo que a criança, aqui e agora, deve dar,



afim de dirigir o seu impulso mais ou menos cego a uma progressiva claridade e amadurecimento.

12. A IDÉA DE DESENVOLVIMENTO. — A “velha educação” tinha a tendencia para ignorar a qualidade dynamica, a força intrinseca de desenvolvimento da experiencia infantil; e dahi presuppôr que direcção e controle eram inteiramente arbitrarios, consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a compellir a seguil-o. A “educação nova” está em perigo de tomar a idéa do desenvolvimento de um modo muito vazio e formal. Espera-se que a criança “desenvolva” este ou aquelle facto ou idéa, de seu proprio espirito. Queremos que ella pense sobre as cousas ou que ella aja, sem suppril-a das condições indispensaveis para despertar e guiar o pensamento (1).

Ora, de nada, sómente nada se pode desenvolver; do que é imperfeito e incompleto, só o incompleto pode desenvolver-se: e outra cousa não pode succeder, se nós atiramos a criança contra o seu “eu”, imperfeito e rudimentar e lhe pedimos que extraia de si mesma verdades e factos.

E’ tão futil esperar que uma criança crie do seu proprio espirito um universo, como o é para um philosopho tentar essa tarefa.

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer cousa da propria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *de* experiencia e *em* experiencia. E isto será impossivel, se não providenciarmos um *meio educativo* que permitta o funcionamento dos interesses e forças que forem seleccionados como mais uteis. Esses interesses e essas forças ou capacidades devem entrar em operação e isso depende essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual elles se exercitem. O problema de direcção é, pois, o problema de selecção dos estímulos adequados aos instinctos e impulsos que desejamos desenvolver.

As experiencias que devemos procurar, e os estímulos que devemos empregar, só os podemos saber, se tivermos um conhecimento global da natureza do desenvolvimento infantil e de sua finalidade; quer dizer, em uma palavra, se tomarmos a sciencia dos adultos com uma revelação previa da carreira que está aberta diante da criança.

(1) E’ preciso não esquecer que o ensino funcional é meio, nunca o fim da educação renovada — diz Lourenç Filho, no livro *Introduccão ao estudo da escola nova*. (Nota do trad.)



13. ASPECTO LOGICO E PSYCHOLOGICO DA EXPERIENCIA. — E' util aqui distinguir e mostrar as mutuas relações entre o aspecto logico e psychologico de uma mesma experiencia. O aspecto logico é a materia de estudo tal como é organizada hoje. O aspecto psychologico é a materia da experiencia em relação á criança. A descripção psychologica da experiencia acompanha o seu desenvolvimento. E' a historia da experiencia. Salienta os diferentes passos tomados, tanto os incertos e enganosos, como os efficientes e acertados. No ponto de vista logico, entretanto, considera-se sómente o grau positivo da certeza attingida : despreza-se o processo para se attende sómente ao resultado. Resumem-se, ordenam-se e seleccionam-se os resultados, sem dar-se conta dos primeiros passos.

Podia se comparar a differença entre o ponto de vista logico e psychologico á differença que existe entre as notas que um explorador toma em um paiz desconhecido, onde elle tenta descobrir e traçar um caminho, e o mappa perfeito acabado que se constróe depois que a região foi definitivamente explorada. Os dois são mutuamente dependentes. Sem a marcha tortuosa e incerta do explorador, não se poderiam colher os factos necessarios para o levantamento completo do mappa. Por outra parte, ninguem se beneficiaria com a viagem do explorador, se ella não fosse comparada com outras viagens semelhantes de outros exploradores ; se os factos geographicos novos, os rios, as montanhas, etc., não fossem examinados em relação a factos similares já descobertos naquella região. O mappa coordena as experiencias individuaes, articula uma com as outras, desprezando por completo as circumstancias locais e temporaes e os accidentes da sua descoberta original.

Que utilidade tem, porém, essa formula organizada e scientifica da experiencia ? Que é o mappa ?

Digamos, em primeiro lugar, o que elle não é. Não é um succedaneo da experiencia pessoal. O mappa não representa um viagem. Os resultados formulados e systematizados de um sciencia, de um ramo do saber, de um estudo, não equivalem ás experiencias directas individuaes. A formula mathematica da queda de um corpo não substitue o contacto pessoal e a experiencia directa com um corpo que cãe.

O mappa, entretanto, que é um summario e uma apresentação ordenada das experiencias anteriores, serve de guia para experiencias futuras ; facilita o controle ; economiza esforços, poupando os passos inuteis ; e mostra os caminhos po-



onde mais rapida e certamente se pode chegar aos resultados almejados.

Por meio da carta geographica cada viajante se utiliza, em sua jornada, dos resultados das explorações de outros, sem a perda de energia e de tempo que decorreria de uma busca pessoal de novos caminhos ou de caminhos já descobertos.

O que chamamos sciencia ou materias de estudos não são mais do que esses productos da experiencia, organizados de modo que possam ser utilizados no futuro. São um capital que pode a cada momento ser posto a juros. Economizam em todas as direcções o esforço intellectual. A memoria é alliviada, porque os factos são ordenados e systematizados sob um principio commum, e não, em confusão, de accordo com a sua descoberta originaria. A observação é altamente auxiliada : já sabemos o que olhar e para onde olhar. O raciocinio é ajudado, porque se lhe dá direcção ; ha um caminho geral, pelo qual as idéas naturalmente marcham, em vez do accaso de associações espontaneas ou imprevistas.

Não ha, entretanto, nada de definitivo e final na organização logica da experiencia. Seu valor não está nella mesma ; mas no methodo que ella vem facilitar. E' um intermediario entre as experiencias casuaes, fortuitas, incertas do passado e as experiencias mais controladas e mais ordenadas que podemos ter no futuro. Da experiencia passada essa organização logica retira tudo que é significativo e util para o governo da experiencia futura. As abstracções, generalizações e classificações, têm todas essa significação e valor de direcção do futuro.

Tal expressão formulada da experiencia não se deve, assim, oppôr ao processo de crescimento. A organização logica não é antagonica á organização psychologica. Os resultados obtidos pela primeira occupam uma posição critica, decisiva, no processo de crescimento. Mostram os beneficios que podemos lograr do esforço passado para controlar e dirigir os esforços futuros. Em um sentido amplo, o ponto de vista logico é tambem psychologico ; indica um estagio do desenvolvimento da experiencia e se justifica pela função que lhe cabe no desenvolvimento consecutivo da experiencia.

Segue-se dahi a necessidade de repôr dentro da experiencia de que foram retiradas, as materias formuladas logicamente em ramos do saber. Devem ellas ser restauradas na experiencia de que foram afastadas e abstrahidas. Precisamos traduzil-as em termos psychologicos e trazer á luz as experi-



encias individuaes e immediatas que lhes deram origem e que lhes dão sentido.

14. OS DOIS ASPECTOS DE TODA MATERIA ÔU SCIENCIA. — Cada materia ou sciencia tem assim dois aspectos: um para o scienista como scienista; outro, para o professor como professor. Esses aspectos não se oppõem, mas também não são identicos.

Para o scienista, a materia de qualquer ramo de conhecimento humano representa simplesmente um certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, para novas pesquisas e novas conclusões. Nesse caso, os materiaes da sciencia têm um fim em si mesmos. O scienista refere as suas diversas partes umas com as outras e a ellas prende os novos factos. Como scienista, elle não tem que sair fóra dos limites da sciencia; se o faz, é somente para conseguir novos factos daquella mesma sorte ou natureza.

O problema daquelle que ensina é todo outro. Como professor, não lhe cabe juntar factos novos, ou novas hypotheses ou verificações novas á sciencia que ensina. Elle está interessado na materia da sciencia como *representativa de um determinado estagio e uma certa phase do desenvolvimento da experiencia*. O seu problema é o de conduzir uma experiencia viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a materia se torna uma parte daquella experiencia; é o que existe actualmente na criança de utilizavel com referencia áquella experiencia; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; como seu proprio conhecimento da materia pode assistil-o na interpretação dos desejos e actividades infantis; e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser collocada para que seu crescimento venha a ser devidamente orientado. O seu interesse não está na materia de estudos como tal; mas como factor da experiencia total e crescente da criança. Encarar assim as materias do programma, é encaral-as psychologicamente.

15. O ESQUECIMENTO DESSE DUPLO ASPECTO. — Não ter em mente esse aspecto duplo da materia é que leva á opposição entre a criança e o programma, opposição a que nos referimos no principio. A materia, tal como existe para o scienista, não tem relações com a experiencia infantil presente. Está fóra e alheia della. E esquecel-o é incorrer em um perige que não é, de modo algum, simplesmente theorico. Praticamente, elle nos ameaça por todos os lados. Livro e mestres, porfiam uns com os outros em apresentar a materia á criança, do ponto de



vista do especialista. As modificações e revisões que essa materia soffre são simples eliminações de certas difficuldades de natureza scientifica e a redução geral de tudo a um nivel intellectual mais baixo. Nada de apresental-a em termos vivos, mas simplesmente o esforço para tornal-a um substitutivo, ou um acrescimo puramente externo, á vida actual da criança.

16. TRES CONSEQUENCIAS. — Tres consequencias maleficas dahi resultam inevitavelmente. Em primeiro logar, a falta de connexão organica entre o que a criança já viu, sentiu ou amou e a materia de estudo, — torna essa ultima puramente formal e symbolica.

Em certo sentido, é impossivel exagerar o valor do que é formal e symbolico. A forma e o symbolo, quando são reaes, servem de methodo para a descoberta e a acquisição da verdade. São instrumentos com os quaes o individuo avança com segurança na progressiva conquista de factos novos. São os meios pelos quaes elle se pode utilizar da realidade adquirida em experiencias passadas.

Mas isto succede sómente quando os symbolos são realmente symbolos ; quando elles representam e resumem experiencias por que o individuo realmente passou. Um symbolo que é trazido de fóra, que é alheio ás actividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadaver de um symbolo - nada exprime.

Ora, qualquer facto, seja de arithmetica, ou de geogra- ou de grammatica, que não se ligar a alguma experiencia significativa da vida da criança, participa desse character. Não é uma realidade, mas exactamente o symbolo de uma realidade, que *deveria* ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação brusca do facto como de qualquer cousa sabida por outros e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exactamente em ignorar aquellas condições. O facto passa a ser um hyeroglypho : significaria qualquer cousa, se a criança tivesse a chave de sua decifração. Como essa chave falta, o facto torna-se em uma inutil curiosidade, que obstrue o espirito, um peso morto que o perturba.

A segunda consequencia da apresentação puramente externa da materia é a falta de motivação. Não sómente não existe a ligação com factos e verdades anteriormente presentidos ou experimentados, para com elles se perceberem e assi-



milarem as verdades e os factos novos, como não existe também a necessidade, a exigencia, a indagação dessas verdades ou factos novos.

Se, entretanto, a materia é apresentada do ponto de vista psychologico, isto é, como um desenvolvimento de tendencias e actividades actuaes, é facil encontrar alguma difficuldade practica, intellectual ou moral que só poderá ser resolvida se a criança se fizer senhora da verdade ou conhecimento em questão. A essa necessidade provê o motivo para aprender. A criança passa a ter um fim pessoal que a dirige e conduz no processo da aprendizagem. Quando, porém, o material é apresentado como uma lição a ser aprendida, os laços entre uma necessidade sentida e um fim previsto brilham pela ausencia. O que costumamos chamar mecanico e formal no ensino é o resultado dessa falta de motivação. Onde, pelo contrario, tudo seja vital e organico, haverá sempre acção e reacção, offerta e procura : procura da parte do espirito, e offerta da parte do programma.

A terceira consequencia tambem funesta, é que os assumptos mais scientificamente e mais logicamente ordenados perdem esse character, quando apresentados de um modo externo e estereotypado á criança. E porque ? Porque elles têm que soffrer algumas modificações, — supressão das partes mais difficeis, apresentação mais rudimentar de outros trechos, — e, com isso, succede, exactamente, que as cousas mais significativas para o cientista e mais valiosas no processo logico das pesquisas e das classificações, vão por agua abaixo. O que havia de realmente provocativo e coordenador da actividade da intelligencia desaparece. E com isso as capacidades de raciocinio, de generalização e de abstracção da criança não são desenvolvidas.

Do ponto de vista logico, era esse valor logico do assumpto, a cousa unica a aproveitar, mas como esse mesmo é retirado da materia com a sua apresentação rudimentar e incompleta, — fica tudo reduzido a uma tarefa para "memoria".

Essa a grande contradicção : a criança nem se aproveita da systematização logica do adulto, nem das suas simples capacidades nativas de apreensão. O seu sentimento de logica é falsificado e atrophiado e ainda seremos felizes se ella não adquirir exactamente o opposto da sciencia, uma especie de residuo banal e informe do que teve vitalidade scientifica uma



ou duas gerações atrás, ou uma reminiscencia degenerada do que alguém formulou de alguma distante experiencia viva e real.

17. FALSO ARRANJO PSYCHOLOGICO DAS LIÇÕES. — Mas, não é ainda tudo. Taes theorias parciaes e erroneas levam a resultados duplamente desastrosos. As considerações psychologicas que essa theoria procura esquecer, nem por isso são abolidas, Expulsas pela porta, entram pela janella. De algum modo e em algum logar o motivo para aprender tem que apparecer e a connexão entre o material do ensino e a intelligencia tem que se fazer sentir. Não se pode dispensar nem um nem outra ; a questão é se elles se desenvolvem naturalmente da materia do ensino ou têm que ser importados de fóra, de uma fonte exterior.

Se a materia das lições é tal que tem um logar apropriado na expansão natural da consciencia da criança ; se ella nasce naturalmente das actividades, dos pensamentos e dos proprios soffrimentos da criança, para servir a novas actividades e novos pensamentos, então não ha necessidade de *trucs* e engenhosidades de methodos para tornar o assumpto "interessante". Tudo isso *terá* interesse, — porque está intrinsicamente ligado á vida consciente do alumno e participa do merito e do sentimento dessa mesma vida. Ao contrario, se o material é apresentado externamente, isto é, concebido e gerado de pontos de vista alheios á criança e desenvolvido dentro de motivos estranhos a ella, nenhuma dessas virtudes poderá ter. Dahi então o recurso a razões adventicias, e a exercicios artificiaes e manobras pueris, para conseguir a attenção e o interesse da criança.

Pelo menos tres aspectos desses recursos externos, para dar á materia algum sentido psychologico, devem ser citados.

Sabemos que a familiaridade, o costume cria o desprezo e a saciedade, mas tambem uma sorte de apêgo e affeição. Habitamo-nos de tal sorte ás nossas cadeias, que sentimos quando as perdemos. E' uma velha historia que, pelo habito, terminamos por gostar do que, no principio, nos parecia horrivel. Desagradaveis, porque ôcas e sem sentido, essas proprias actividades escolares podem tornar-se queridas se persistimos nellas. E' *possivel a nossa intelligencia interessar-se por um processo rotineiro ou mecanico, comtanto que as condições sejam taes, que só essa actividade seja permittida, com exclusão de qualquer outra.* Todos ouvimos, frequentemente, defenderem-



lação á linguagem, á terra e ao numero, ensina-se exactamente a mesma geographia, a mesma arithmetica e a mesma grammatica dos velhos methodos. A difficuldade de tornar vivo para a intelligencia esse material, continua a ser a de sempre. A tendencia da attenção é distrahir-se ; outros actos e outras imagens occupam a mente infantil.

O remedio normal seria apresentar a materia em seu aspecto psychologico, desenvolvê-a e circumscrevê-a dentro da ordem de impulsos e interesses vitaes da criança.

Isso é difficil. Que se faz, então ? Deixa-se tudo como está, e por engenhosidades e *trucs* de methodo, *desperta-se* o interesse infantil, *torna-se* o material *interessante* ; cobre-se com assucar ; esconde-se-lhe a esterilidade com material intermediario e sem relação ; e, finalmente, obtem-se que a criança engula a pilula desagradavel emquanto sente o gosto de cousa completamente diversa.

A assimilação mental não se processa assim ! E' uma questão de consciencia ; se a attenção não entrou em jogo, o que deve ser aprendido não o foi realmente e muito menos transformado em força intellectual.

18. CONCLUSÃO. — Qual é pois a nossa conclusão ? Qual o nosso veredicto na questão da criança *versus* programma ?

O erro fundamental das theorias antagonicas que expuzemos, é a supposição de que não pode haver escolha : ou deixamos a criança entregue á sua propria actividade espontanea, ou lhe temos que ditar a direcção por compressão externa.

Acção, entretanto, é reacção, é adaptação, ajustamento. Actividade pura, isolada, é cousa que não existe. Toda actividade se effectiva em um meio, em uma situação, e com referencia ás suas condições. Mas, por outro lado, tambem não é possivel a imposição de fóra para dentro de conhecimento ou verdade. Tudo afinal se resume na actividade em que entra a intelligencia reagindo ao que lhe é externamente apresentado.

O valor dos conhecimentos systematizados do curso de estudos está na possibilidade que dá ao educador, de *determinar o ambiente, o meio* necessario á criança, e, assim, dirigir indirectamente a sua actividade mental. O principal merito e valor do programma e das materias é para o professor e não para o alumnos. Elles ahi estão para mostrar ao mestre quaes são os caminhos abertos á criança para o verdadeiro, o bello e o bom, e para dizer-lhe : "Agora, dia a dia, trabalha para



que as condições sejam taes que a criança, *pela sua preparação, para a actividade*, se oriente inevitavelmente naquella direcção, para o seu pleno desenvolvimento". Que a criança cumpra a sua missão, seu destino tal qual é revelado nos thesouros de sciencia e de arte e de industria que existem hoje no mundo.

O problema é o da criança. São as suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, a conheça perfeita e acabadamente as experiencias da humanidade que estão consubstanciadas naquillo a que chamamos programma, elle não saberá nem qual são as capacidades, habilidades e attitudes da criança, nem como pô-las em exercicio e actividade para sua realização. (C)

(Traducção do Dr. Anisio Teixeira).

---

(1) Este admiravel estudo figura no livro "Vida e educação", recentemente publicado na Bibliotheca de Educação, edição da Cia. Melhoramentos de S. Paulo.



# CINCOENTENARIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

DISCURSO NA INAUGURAÇÃO DA HERMA DE  
CAETANO DE CAMPOS

---

**Dr. Oscar Thompson**

Ex-Director da Escola Normal e Ex-Director Geral  
da Instrução Publica do Estado de São Paulo

Membro da Commissão pro Monumento a Caetano de Campos, coube-me a honra de ser escolhido para lhe servir de interprete nesta cerimonia inaugural.

Do desempenho do meu mandato, desejaria que as minhas palavras pudessem soar aqui como um epinicio altisonante, como um clangoroso hymno de victoria.

Sim, meus senhores, porque a inauguração a que vamos proceder tem indubitavelmente a significação de uma grande victoria.

E' a victoria de um pensamento generoso sobre a indiferença do meio ambiente, indiferença, que afinal de contas é natural e perfeitamente defensavel : faz 39 annos que Caetano de Campos desapareceu do numero dos vivos e dos seus discipulos de 1890 e 1891 na Escola Normal, apenas restam alguns — *rari nantes in gurgite vasto*.

A idéa deste monumento vem de longe. Nasceu ao bafejo da gratidão ; germinou em peitos generosos e não se extinguiu como tantas velleidades que se desfazem ao embate das primeiras difficuldades. Não ! Qual centelha que se desprende de ardente labareda, ella veio a tomar proporções de incendio : inflammou em primeiro lugar a numerosa classe do professorado paulista e foi alcançar por fim a immensa multidão dos nossos pequeninos compatricios. A herma Caetano de Campos é o monumento dos mestres e das crianças paulistas. A victoria é de todos porque de todos foi o esforço, a co-operação e o enthusiasmo.

Não consentiram os fados adversos que esta inauguração se effectuasse na data precisa do cincoentenario da Escola Normal de São Paulo.



A conjugação das duas cerimoniaes, como estava na intenção dos seus promotores, não era apenas uma questão de conveniencia esthetica: ella implicava, mais do que isso, uma exigencia da justiça. Sim, porque se a direcção de Caetano de Campos não chegou a durar sequer dois annos, nenhuma outra a superou em beneficios fecundos.

Ella se insere na existencia semi-secular deste instituto como uma phase de insolito esplendor, como um momento decisivo para a sua evolução ulterior.

Na breve oração que venho produzir, não preciso justificar todo esse esplendido movimento a que esta inauguração serve de remate: — é sabido que se trata de resgatar uma vida social.

Não me alargarei tão pouco a analysar os aspectos mais salientes, os traços mais expressivos da complexa personalidade do homenageado.

Caetano de Campos, mal saiu da infancia, emergiu desde logo em plena claridade: nessa primeira ascensão serviram-lhe de azas um talento de escol e a vontade resoluta de quem, para vencer, não podia contar senão com o seu proprio esforço.

Esbelto, formoso, dotado de raras qualidades moraes, por onde quer que passava deixava elle um rastro de sympathias, que não raro se transformavam em admiração enlevada.

O Barão de Tautphoeus presagia-lhe brilhante futuro em qualquer das Escolas Superiores do Imperio e orienta nesse sentido o seu destino.

Foi, entretanto, com grandes sacrificios que o joven Caetano de Campos fez os preparatorios necessarios para poder ingressar na Escola de Medicina da antiga Côrte. A pobreza não o deixou alli e, para poder proseguir nos seus estudos, foi elle forçado a fazer-se professor particular e dar repetições.

Não o lamentamos por isso. A essa contingencia da sorte deveu o futuro medico a fortuna de descobrir a sua verdadeira vocação: — elle nascera talhado para as lides do magisterio, e onde outros professores apenas encontravam alumnos, elle conseguia descobrir discipulos dedicados e entusiastas.

A laurea de doutor foi para elle o remate de um curso brilhantissimo.

O nosso exercito batia-se, então, nos charcos insalubres do Paraguay e Caetano de Campos foi enviado para lá, com outros collegas na qualidade de cirugião da armada. Serviu alli 18 mezes, mas atacado de beri-beri teve de regressar para a Côrte. A guerra cessou por fim e a paz foi assignada.



Havia por esse tempo uma vaga na Escola de Medicina e o Dr. Campos increve-se no concurso.

Como era de esperar, fez provas brilhantes, esmagando os antagonistas e conquistando o 1.º lugar.

De nada lhe valeu o triumpho : foi preterido por um collega.

Desilludido, transfere-se para a Capital da nossa ex-provincia, a conselho do celebre Dr. Parente, que era seu amigo.

Havendo constituido familia, poz-se logo a clinicar. Não lhe faltaram contrariedades nos primordios da carreira, mas venceu com galhardia e denodo.

O que elle fez como medico disse-o em termos lapidares José Bonifacio num soneto que teve grande voga.

Releva frisar aqui uma circumstancia. O Dr. Caetano de Campos cultivava sua profissão com esmero, mas não se deixava absorver por ella.

Reservava horas de lazer para o estudo, estudava as sciencias naturaes, e a literatura e chegava a fazer versos.

E por uma exigencia incoercivel da sua organização, aquillo que conseguia amealhar no estudo, elle se comprazia em communicar aos outros.

A medicina não consegue abafar nelle as propensões de educador.

Não se contentou em ser preceptor dos filhos, achou tempo para exercer o magisterio particular, aliás sem qualquer idéa de retribuição.

Leccionou no *Collegio Pestana*, á Rua da Boa Morte, e mais tarde na *Escola Neutralidade*, chefiada por João Kopke e Silva Jardim.

Nesses dois institutos Caetano de Campos achou-se em contacto com o Dr. Rangel Pestana, redactor chefe da *Provincia de São Paulo* e membro da Assembléa Provincial, a despeito das suas idéas republicanas..

Esse encontro dos dois homens teve uma influencia decisiva no destino do nosso homenageado de hoje.

O Dr. Rangel Pestana era uma autoridade muito acatada em materia de ensino publico, o que lhe valeu collaborar no projecto de reforma que se realizou na presidencia do Dr. Almeida Couto, em 1885 ou 86.

Tres annos depois dá-se o advento da Republica e Rangel Pestana, collocado pela revolução na governança da ex-provincia, ao lado de Prudente de Moraes, soube fazer justiça á capacidade realizadora do seu amigo.



Não ha com effeito quem ignore que quando Rangel Pestana, a pedido de Prudente de Moraes, esboçou o projecto de uma reforma radical do ensino normal, o Dr. Campos foi por elle apontado como o homem talhado para a sua realização.

Sua investidura no cargo dá-se em principio de Janeiro de 1890 e dois mezes depois era promulgada a reforma de 12 de Março, em que elle foi prestimoso collaborador.

Seguem-se 20 mezes de labor indefesso, mas decisivamente fecundos para o exito da obra empreendida. No 1.º anno da sua direcção o Director atacou a obra da fundação da Escola Modelo, obra que levou a termo com exito e brilhantismo insuperaveis. No 2.º anno tratava elle de remodelar o ensino normal quando a morte o colheu traiçoeiramente, mutilando-lhe a obra — o gladiador tombou na arena do combate, victima da sua incomparavel dedicação. Sem a menor hyperbole, sua morte teve a significação grandiosa de um holocausto, e dahi o culto de veneração que a sua memoria inspira desde então á mocidade deste instituto.

Mas Caetano de Campos, alem de Director da Escola Normal, fez parte do Corpo Docente, como Lente de Biologia. Foi ahi que a sua influencia se fez sentir, da maneira mais accentuada, sobre as almas dos jovens normalistas de 90 e 91. Elle fez muito pelas suas licções mas fez muito mais pelo seu modo de ser, pelo seu idealismo alcandorado, pelo seu entusiasmo irradiante e mais que tudo pelo desprendimento que o levou a sacrificar os proventos de sua clinica.

Na monographia historica publicada por occasião do cincoentenario da Escola Normal por um filho espiritual desta casa, o autor mostrou com muita verdade como a classe normalista veiu a transfigurar-se por essa influencia incontrastavel do mestre que lhes soube ganhar o coração.

E eis o que explica que decorridos já quasi 40 annos após o seu desaparecimento, na sombra do tumulo, o culto pela sua memoria não se extingue. A admiração pela sua personalidade toma proporções taes que já houve alguém para achal-a extremada e exclusivista.

Extremada pode ser, mas essa circumstancia não é passivel de censura: é o exclusivismo de affeição de discipulos reconhecidos ao mestre que soube amal-os com todas as veras do seu coração e todavia não lhes matou a originalidade criadora.

A pecha de exclusivistas é que não cabe aos discipulos de Caetano de Campos. Elles sabem mais do que ninguem que



Rangel Pestana foi quem o revelou e Prudente de Moraes quem lhe forneceu os meios de acção.

A gloria de Caetano de Campos é commum aos tres membros desse triumvirato notabilissimo que recebendo a Escola Normal quasi nas mesmas condições em que a deixou Laurindo de Brito — seu restaurador, fez della um instrumento maravilhoso para a obra do engrandecimento mental da terra dos bandeirantes, obra elevada a uma altura insuperavel como disse o autor do *Retrospecto*, por outro triumvirato composto de Bernardino de Campos, Cesario Motta e Gabriel Prestes, não menos merecedor das benção da posteridade.

Uma circumstancia releva assignalar. Não faz ainda um mez que o Presidente de um grande Estado da Federação, em mensagem apresentada ao respectivo congresso, assignalava os melhoramentos introduzidos graças a sua actuação clarividente no terreno da methodogia geral.

Longe de nós negar taes melhoramentos. O que queremos frisar aqui — é que São Paulo realizou muitos desses melhoramentos sem dispendio para os cofres do Estado ; — o desprendimento que produziu tudo isso, foi o fruto indirecto do desprendimento que constituiu a melhor de todas as licções de Caetano de Campos.

Jovens normalistas.

Numa conferencia dada a estudantes da Universidade de Harvard, na Norte America, Williams James teve ensejo de evocar um apologo que deveis conhecer : — o apologo daquelle frade que, passeando no parque annexo ao seu mosteiro, alli ficou 50 annos a ouvir o gorgueio de um passaro mysterioso.

A Escola Normal do Brasil Imperial faz lembrar o mosteiro do apologo. Os exercicios alli se arrastavam monotonos porque as lições dos antigos docentes, por mais sabios que fossem, formavam apenas um bello corpo sem alma. A passagem de Caetano de Campos por aqui teve o mesmo effeito prestigioso do passarinho do apologo. Ao seu gorgueio os corações pulsaram mais acceleradamente, o sangue encontrou principios que activaram a hematose e a vida correu em borbotões nas veias outr'ora anemiadas.

Que importa que o gorgueio fosse ephemero : sua influencia não se extinguiu porque os nobres ideaes têm o dom mirifico da immortalidade.



A vida de Caetano de Campos encerra para vós, meus jovens collegas, um exemplo do muito que podem o trabalho, a coragem e o enthusiasmo.

Em nome dos mestres e das crianças a cujos donativos se deve este modesto monumento, eu vol-o entrego nesta solenidade tão singela, mas tão expressiva na sua singeleza.

Sim, eu confio a guarda desta herma á vossa solicitude generosa e vigilante.

Esta herma recorda os idealismos de Caetano de Campos.

Como as vestaes do antigo Paganisno não permittaes que aqui se extinga a chamma daquelle enthusiasmo alcançado que Caetano de Campos soube accender no peito da mocidade normalista de 1890 e 1891.

Nossa missão termina com a inauguração desta herma.

A vossa começa agora.

Oxalá saibaes cumprir o vosso dever para com a memoria daquelle que, procurando a grandeza da Patria, alcançou simultaneamente a immortalidade do seu nome.



# AS LINHAS MESTRAS DA REFORMA NA AUSTRIA

---

Everardo Backheuser

(Professor da Escola Polytechnica, encarregado da organização do Museu Pedagógico Central, no Rio de Janeiro).

A Reforma do Ensino na Austria não é um facto isolado ; fórma systema com as demais reformas sociaes realizadas naquelle paiz após o movimento que, em consequencia da guerra, alterou seu regimen politico. Houve completa e profunda alteração na vida da nação, e é admiravel que essa evolução e radical transformação se houvessem processado precisamente no momento em que a miseria e a fome reinavam por toda parte. E' a melhor prova da consciencia das responsabilidades dos governantes austriacos e, ao mesmo tempo, da vitalidade daquelle povo.

A Austria sahio da guerra mais combalida do que a Allemanha, a Bulgaria e talvez mesmo do que a Turquia, todas ellas sangrando com a perda de grandes porções de territorio. A monarchia dual fôra, porém, desmembrada, despedaçada, triturada em pedacinhos pelo Moloch dos tratados de paz. Consequencia da derrota, foi a derrocada dos regimens monarchicos. Cahiram um a um os thronos nos paizes germanicos e os partidos social-democraticos tomaram as redeas dos governos. Vienna, capital macrocephala de um paiz que passava a ser de escasso ambito territorial e, portanto, de limitado recursos economicos, soffreu a mais horrorosa das crises de que ha memoria nas desoladas terras germanicas. A miseria bateu a todas as portas sem distincção de pessoa, mas quem mais soffreu, por certo, foi a burguezia que, ali como em toda a parte, é representada pela classe media. E' indiscriptivel o que padeceu o *Mittelstand* austriaco, tendo chegado até aqui, ao Brasil, os écos terriveis daquelle temivel desolação que a todos nós commovia. Ao lado disso, a estiolação das creanças subalimentadas. Os jornaes nos traziam descripções e gravuras suggestivas : trens interminaveis de vagões cheios de gado transpondo a fronteira franceza e as creanças na Allemanha e Austria sem uma gotta de leite nas mamadeiras !



Essa situação teria sido, talvez pela propria pequenez do paiz, mais premente na Austria. O partido socialista que empolgara o poder, via-se a braços com a crise financeira do momento e antevia, mais seria e mais grave, a crise do futuro com o depauperamento da mocidade.

A camada intellectual, exausta ; as esferas operarias, sem trabalho e empilhadas em sordidas pocilgas anti-hygienicas ; a infancia, nas fronteiras do rachitismo. Era de desencorajar o governo mais experimentado. Não foi, porém, a tibieza o traço dos dirigentes austriacos. Ao contrario. Uma fogosa coragem subiu em maré de enchente dos corações e das intelligencias para as actividades. E trabalharam os austriacos com afinco na obra de soerguimento da Republica.

Vienna iniciou uma politica social de larga envergadura, para ser executada durante muitos annos consecutivos. Todos os technicos preocupados com o problema da habitação popular sabem que a formosa cidade das margens do Danubio é o lugar onde se encontra o que de melhor e mais completo actualmente existe em relação á habitação para as classes proletarias. Vienna, neste como em outros assumptos, é pioneira do movimento. Ha agora, para as classes pobres, casas amplas, confortaveis, solidas, elegantes e feitas com a maxima economia graças ao processo de estandardização de seus elementos architectonicos, o que possibilita o barateamento com vantagem para o erario e sem prejuizo para a estabilidade.

Este é um exemplo que serve para mostrar uma das multipas faces do modo pelo qual foi encarado o problema social naquelle paiz. Com a casa economica e salubre. Vienna dava alojamento condigno aos necessitados podendo lhes pedir maior trabalho com menores salarios. Vivendo em residencias formosas e higienicas, a creança — que é o futuro cidadão — fortaleceria seu organismo vindo a dar um operario mais eficiente. Isto é saber vêr o futuro !

Concomitantemente com a edificação, em diversos bairros, de grandes blocos de habitações proletarias, o poder publico installava ou completava outros serviços de repercussão social proxima ou remota, como por exemplo os esplendidos e confortaveis estabelecimentos de banhos publicos permittindo, por baixo preço, ablações diarias a milhares de pessoas. Foram tambem criados multiplos serviços de assistencia hospitalar e domiciliaria.



Si considerarmos que essas enormes despesas foram feitas, como dissemos, em epoca de terrivel e complexa crise financeira e economica, mais nos admiraremos da brilhante visãõ politica dos homens de estado daquelle paiz.

\* \* \*

Nãõ lhes faltou tambem comprehender que a soluçãõ definitiva do problema social decorre do modo pelo qual é encarado e resolvido o problema da instrucçãõ e educaçãõ do povo.

Como corajosos estadistas, enfrentaram sem tergiversar a questãõ educativa e resolutamente a acorrentaram ao vasto campo de actividades em via de ser roteado. A Reforma da instrucçãõ e da educaçãõ passou, assim, a ser parte intrinseca do plano governamental e, por causa della, teve o Conselho de responder, no Parlamento, a varias interpellações, que chegaram a originar crise ministerial.

A Reforma da instrucçãõ austriaca foi radical reconstruindo o edificio educacional dos alicerces á cumieira, em um todo harmonico e sem soluções de continuidade, desde a escola elementar até á Universidade. Methodos de ensino e programas de estudo, processos de formar professores e de instruir alumnos, modos de installar as aulas e de construir os edificios, ampliaçãõ democratica do direito dos alumnos a uma certa liberdade e restricçãõ das tendencias coercitivas dos antigos processos de ensinar, educaçãõ intellectual e hygienica bem como facilitaçãõ de aprendizagem aos debeis phisicos e mentaes, rachiticos, surdos, mudos, cegos, ou com principio de idiotismo e outras enfermidades cerebraes, tudo foi tocado, muita coisa foi modificada, ou substituida, ou abandonada, ou criada. Do ensino primario e do secundario, bem como do tecnico e profissional e do superior se preoccupa a Reforma. Nãõ houve face educativa que nãõ fosse abordada, de modo a tornar a Reforma inteiriça, unica, sem soluções de continuidade, ou bréchas por onde pudessem entrar germens desagregativos.

Aliás teriam sido precisos um grande esforço e mesmo uma grande coragem para tentar na Austria uma reforma de instrucçãõ, pois a orientaçãõ conservadora dos seus governos se revela pela estabilidade da sua antiga legislaçãõ. Acolá, como na Allemanha, como em quasi todos os paizes europeus, cheios



de tradições e reservas, uma reforma da vastidão e largueza de vistas da austriaca não se faz sinão após muito estudo e reflexão. A legislação austriaca que regulava a instrução publica era em 1919 ainda a de 1869 com pequenas alterações não substanciaes. A estrutura do ensino soffrera, sem duvida, evolução que se ia traduzindo por praticas pedagogicas cada vez mais adiantadas, mas todo esse progresso não estava trançado em uma organização legal. Isto — e muito mais — só se alcançou no decennio de 1919 a 1929 durante o qual se processou a Reforma.

A Austria aproveitou, para andar depressa, da experiencia alheia. E' lei do mundo de que os paizes novos e afoitos, como o Brasil, sempre se valem. A Austria tomou conhecimento aprofundado das experiencias que desde muito antes da guerra, a partir talvez de 1908, estavam sendo feitas na Allemanha a respeito dos novos métodos educativos baseados na iniciativa do alumno e na cooperação da classe. Até Vienna haviam chegado os ecos dessas brilhantes tentativas ainda não consagradas (como, aliás, até hoje) pelo governo allemão, mas de repercussão ribombante por toda parte onde iam sendo conhecidas. A "escola nova", a "educação nova", a "nova era" eram assumpto de preocupação de professores, educadores e pedagogos de idéas mais avançadas e de orientação mais progressista. Evidentemente, na Austria, mesmo antes da guerra, existia essa cohorte de vanguardeiros como nos demais paizes do mundo. Em torno de Ricardo Rothe formou-se, ao que sabemos, o primeiro nucleo de batalhadores que se multiplicaram e desdobraram em actividade e propaganda. Quando Gloeckel assumiu em 1919 o subsecretariado da Instrução Publica encontrou um terreno perfeitamente revolvido, adubado e semeado. As sementes, porém, não podiam evoluir por lhes faltar a réga representada pelo apoio do poder publico. A terra não era safara, mas apenas momentaneamente esteril. Gloeckel foi a mão bemfazeja que appareceu para sacudir as energias latentes e permittir-lhes a livre manifestação.

Logo após o advento de Gloeckel nas espheras governamentais, brotaram, de repente, cerca de 600 associações de professores para estudar e praticar os principios da Reforma a ser introduzida na Republica Austriaca.

Essas associações de professores representavam papel proeminente na Reforma. Eram pequenos "gremios de estudo



nos moldes em que foi planejada a nossa "Cruzada pela Escola Nova", compostos de limitado numero de membros que, com espirito de camaradagem, discutiam entre si as tentativas feitas com os alumnos para verificar ou comprovar a excellencia da nova methodologia.

Repetia-se assim, intensivamente, na Austria a experimentação a longo praso que está sendo feita na Assemanha. Alargando o numero dessas tentativas, tinham em vista tirar *rapidamente* a prova da possibilidade, ou não, da adopção immediata da Reforma. A decisão de Gloeckel fazendo-a immediatamente obrigatoria para os primeiros annos dos estabelecimentos primarios e determinando o proseguimento experimental nos annos mais adiantados prova que ellas deram resultado lisongeiro.

Caminhando assim, de etapa em etapa, poude o governo austriaco generalizar a Reforma a todas as regiões da Republica, após a experiencia de Vienna, e dos grãos mais atrazados do ensino para os mais altos.

Hoje em dia está ella em pleno funcionamento causando a melhor impressão em quantos especialistas estrangeiros a examinam de perto. Maria Montessori, a conhecida educadora italiana, chefe de formosa corrente pedagogica moderna, manifestou de publico seu applauso "pelo cuidado e interesse que os austriacos mostram pela energia e alma dos pequeninos" que tanto lhe merecem. O Dr. Thomas Alexander, professor de pedagogia na Universidade de Colombia de Nova York, escrevia em 1926 a Gloeckel: "a altura á qual elevastes a escola primaria em tão curto prazo causou-me uma enorme impressão; déstes ao mundo qualquer coisa de grande".

O pedagogo dinamarquez W. Rasumosen affirma que "que viu em Vienna era do mais alto gráo de interesse em comparação com tudo aquillo que tivera occasião de examinar nos outros logares", e acrescenta "que seria desejavel que de Vienna partisse a força vivificadora que actuasse sobre os corpos docentes do seu paiz".

O professor Becke, da Universidade de Hamburgo, garante que — a expressão "reforma escolar viennense" tem hoje no mundo pedagogico um sentido tão alto como outrora tirera a "reforma escolar hamburgueza".

Affirmações como estas são feitas em artigos de revistas, em capitulos de livros, em cartas particulares.



\* \* \*

Antes de detalhar os aspectos da Reforma no que se refere á escola primaria, assumpto directo deste artigo, permittimo-nos fazer allusão a alguns problemas de orientação geral que servem, porém, para indicar o escrupulo e cuidado dos administradores austriacos ao tratar tão relevante questão. E' que a Reforma austriaca, justamente denominada de *Reforma Gloeckel* teve de se ver a braços com multiplas tarefas resultantes da radical transformação que ia soffrer a educação nacional.

— O problema da retribuição do professorado foi encarado de frente, por isso que os honorarios do magisterio estavam injustificada e injustamente muito abaixo dos do functionalismo em geral, sendo tambem dada attenção ao modo de promover a jubilação dos elementos do magisterio de maneira a haver um justo premio em dinheiro e em honrarias áquelles que bem haviam sabido cumprir os seus deveres, e, assim, passaram a receber 90 % dos vencimentos que tinham quando em actividade, o que era muito mais do que anteriormente recebiam quando jubilados.

O modo de pagamento dos professores é feito por um minimo de estipendio quando começam a trabalhar, gradativamente elevado, de 2 em 2 annos, de modo que, ao atingirem os professores 36 annos de serviço, epoca de jubilação, os vencimentos estão mais que dobrados. No districto de Vienna os vencimentos mensaes dos professores primarios (em schillings austriacos) começam por 209.50, aos vinte annos de exercicio já são de 399.50, para serem de 541.50 ao finalizarem suas funcções no magisterio. Os honorarios não são os mesmos em todos os municipios, nem para todo o genero de trabalho. Os professores de ensino primario de grau mais elevado ganham mais, chegando a terminar o seu tempo de serviço com vencimentos de 601.50 schillings mensaes. Por outro lado, as professoras de trabalho de agulha ganham menos. Quando o professor passa a leccionar determinadas materias ou lhe são commettidos encargos especiaes, recebe, por isto, um augmento de vencimentos variavel com a importancia da commissão.

— Ha professores especializados em gymnastica e educação physica, em desenho, em musica e canto, e em trabalhos manuaes.

— O Conselho de Educação recebeu uma organização muito democratica, sendo composto de 109 membros. E'



presidido pelo proprio prefeito (burgo-mestre), havendo 40 membros eleitos pelo Conselho Municipal e 30 pelo Senado da Cidade; além dos directores dos diversos departamentos de ensino, primario, secundario, tecnico e superior, representantes administrativos (inspectores) do ensino religioso catholico, protestante e israelita, 8 delegados dos estabelecimentos secundarios, commerciaes e industriaes, 10 delegados do ensino primario, e um medico escolar.

— Todo o ensino é fiscalizado e assistido por um vasto corpo de inspectores especializados, havendo assim inspectores não só para o ensino primario em geral como para desenho e gymnastica, e tambem para as escolas profissionaes e de aperfeiçoamento.

— O ensino de religião é dado em todas as escolas dentro do horario escolar, apesar de ser o Estado separado da Egreja e de ter sido a Reforma realizada por elementos do partido social-democratico que se caracteriza por se ter sempre manifestado pela liberdade de pensamento. As notas obtidas nas aulas de religião, porém, não devem ter influencia sobre o julgamento em conjuncto dos trabalhos escolares do alumno. Por outro lado, o ensino religioso não é obrigatorio para as creanças cujos paes declarem expressamente que o não desejam. No momento de ser dado o ensino religioso, as classes se subdividem segundo os tres principaes grupos de crentes, a saber, catholicos, protestantes e judeus, não havendo orações collectivas em voz alta, no inicio e finalização das aulas.

— A chamada *educação sexual* das creanças preocupou tambem os Reformadores. Como se estabelecesse vivo debate na imprensa, e até em comicios, sobre o assumpto, resolveu o governo proceder a um inquerito entre pessoas competentes ou interessadas na questão, medicos, paes e educadores de nomeada, sendo afinal declarada a questão “perigosa” e mesmo inadmissivel nas escolas.

Esses detalhes de ordem generica que acabamos de dar sobre o modo de serem decididas certas questões educacionaes, mostram o zelo democratico dos administradores austriacos a isso talvez levados pela propria opinião publica que se mostrou vivamente interessada pela Reforma, havendo partido pró e contra, occasionando animadas discussões pelas folhas diarias e revistas de cultura geral.



\* \* \*

A primeira coisa que chama a atenção do visitante das escolas primarias vieneses é a inexistencia de classes superlotadas. A media de frequencia era, anteriormente, de 45 alumnos em cada classe. Baixou hoje a 30. O professor pode, assim, dar inteira atenção a todos os alumnos. Foram, por outro lado, banidos os estabelecimentos gigantescos no typo de caserna ou monasterio. Ha flores por todos os lados, nas janelas, mesas e estantes das salas de aula. Gravuras, quadros ou trabalhos dos alumnos enfeitam as paredes. Já não existe o classico estrado do alto do qual o mestre "pregava" as suas lições, dissertando com alteneria, e a propria mesa do professor se confunde e se assemelha ás mesas dos alumnos. As carteiras não têm a feição antiga e também não guardam a sua disposição em fileiras uniformes. Mais vida, mais liberdade. A disposição em semicirculo permite que os alumnos se vejam, se observem e se animem. O mestre, entre elles, é antes um amigo que um superior.

A creança trabalha por si, estimulada pelo professor e não "guiada" por elle ou, ainda menos, a elle subordinada. E' a transformação da *Lernschule* (escola de aprendizagem) em *Arbeitschule* (escola do trabalho). A memoria se cansa menos, ao passo que a observação se desenvolve mais, e assim, a creança vae sabendo de "sciencia propria" o que são a vida e as coisas que a cercam. O "porque?" tão habitual nos labios infantis não lhe é prohibido, senão acoroçado.

Os alumnos nas escolas de Vienna, agora, diz um dos seus observadores, "aprendem brincando", mas esse "brinquedo" é altamente educativo porque o mestre sabe tirar d'elle todo o proveito, fazendo com que surjam, para serem solvidos pela classe, problemas cada vez mais difficeis e mais serios. Habitando-se a encaral-os de frente, para os solucionar, o menino aprende a ser independente, a confiar em si, a ter, mais tarde, a coragem necessaria para, pelas proprias mãos, decidir sua vida normal de homem.

E' preciso, diz Gloeckel, "que tenhamos sempre da vida escolar a melhor lembrança". Os livros de leitura não devem, por isto, ser "seccos instrumentos de ensino". Foram, por este motivo, substituidos por um sem numero de livrinhos bonitos e alegres, contos, novellas, narrativas, capazes de, por si só, prender a atenção e despertar o interesse da classe.



Todos os livros e material de ensino são dados gratuitamente pelo governo, aos alumnos pobres ou ricos, porque, na escola publica, todos devem ser tratados como si tivessem os mesmos haveres, em igualdade democratica. A verba destinada a estas grandes despesas é obtida por impostos especiaes que recahem sobre toda a população.

Quem visita hoje Vienna vê, a todo momento, pelas ruas, pelos jardins, pelos estabelecimentos publicos, pelas fabricas e grandes armazens, grupos de alumnos guiados por professores em "excursões educativas". As paredes altas e hirtas do edificio escolar cahiram para que a creança se mova no proprio mundo. A escola austriaca não é, exclama o seu Reformador, uma "inimiga da Vida".

\* \* \*

O ensino primario faz-se hoje em toda a região de Vienna e, quasi, em toda a Austria, pelos methodos modernos, quer nas suas duas partes principaes (a *Volksschule* e a *Burgerschule*), quer nos estabelecimentos especiaes como a *Hauptschule*, quer ainda nas escolas technicas e profissionaes.

O ensino é obrigatorio durante oito annos, dos quaes os cinco primeiros são passados na escola primaria propriamente dita (*Volksschule*) e os tres restantes, sexto, setimo e oitavo, na escola que chamariamos aqui de complementar, que lá denominam de escola communal (*Burgerschule*). Ha além disso para as creanças debeis as chamadas *Hilfschulen*, bem como um typo escolar, original e interessante, — a *Hauptschule* — a que, mais além, nos devemos referir.

A Reforma foi introduzida pouco a pouco. A 4 de Julho de 1919 o então sub-secretario de Estado do Ministerio da Instrucção Sr. Otto Gloeckel convidou para uma reunião personalidades do ensino primario (professores e inspectores) expondo-lhes os seus objectivos e solicitando a inscripção de um voluntariado dos que a quizessem experimentarantes da sua decretação official. Alistaram-se logo 156 elementos do magisterio, que passaram a fazer, com regularidade, reuniões frequentes congregando *para estudo* os professores de accordo com as classes que leccionavam. Ao mesmo tempo, Gloeckel entregava a uma commissão da "Secção de Reforma" da Directoria de Instrucção, o estudo de um "plano de trabalho" para essas classes experimentaes. No outomno de 1920 começou em Vienna uma larga pratica, já mais generalizada, abrangendo, não só, como a principio, os annos atrazados, como



tambem a 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classes. Esse anno de 1920 assegura os pontos de vista pedagogicos e methodologicos da renovação do ensino para as escolas primarias, pois crescente foi o numero de "voluntarios", principalmente depois das quentes discussões entre a Associação catholica de professores (*Katholische Schul- und Erziehungsorganisation Oesterreichs*) e a Associação dos professores livre pensadores (*Freie Schule-Kinderfreunde*).

Para efficiente preparo do magisterio que se dispunha a trabalhar pelos novos methodos, muitos serviços, então e até agora, prestou o "Instituto Pedagogico da Cidade de Vienna" — (*Paedagogische Institut der Stadt Wien*).

O ensino passou, de então em diante, a ser dado pelos methodos modernos não apenas nas classes e escolas "experimentaes", mas em todas que o quizessem, concedendo-se, todavia, ao magisterio o direito de opção entre os processos antigos e os novos.

Os processos novos de ensino se basearam na Austria em dois principios fundamentaes: o do ensino global, associado, (*Gesamtunterricht*) e o do ensino a partir de um ponto de attracção (*Stammunterricht*), ou seja os principios de *concentração* e o de *irradiação*.

Ser-nos-ia impossivel, neste unico artigo, reproduzir os esclarecimentos indispensaveis ao entendimento e á pratica do ensino decorrente desses dois lemmas fundamentaes, os quaes podem ser, com bastante desenvolvimento, encontrados no *Entwurf von Arbeitsplaenen fuer den Gesamtunterricht in den vier Schuljahren der Volksschule*, publicado pelo governo austriaco e em uso nas escolas daquelle paiz. Baste dizer que o ensino não é dado por programmas rigidos dentro de horarios apertados.

Mesmo nas escolas complementares, especialmente destinadas a maior especialização das materias, é effectuado o ensino global, devendo haver, entre os professores das diversas disciplinas, previas combinações para que a aprendizagem se faça, por esse mutuo entendimento dos mestres, para maior proveito dos alumnos. Nas escolas complementares tem sido dado sufficiente attenção ao ensino experimental da physica e da chimica, utilizando-se as classes de instrumental dos mais simples por ellas mesmas fabricado. Não raramente, graças á obsequiosidade dos paes dos alumnos, esse aparelhamento é enriquecido de modo notavel.



As especificações para o ensino moderno recommendam — e o regulamento austriaco accentua — que, devendo se dar particular desenvolvimento ao espirito de iniciativa do alumno, é conveniente que o mestre evite explicações antecipadas sobre coisas que vão ser estudadas; de preferencia, deve guardar as suas faculdades oratorias para esclarecimentos posteriores á observação do facto ou phenomeno, e em resposta a arguições da classe.

Para estimulo destas deve cada escola manter em exposição os melhores trabalhos, renovando-os com frequencia, por meio de repetidas collectas em cada uma das classes. Igualmente, para vantajosa emulação das escolas, faz-se nos saguões e corredores do Departamento de Ensino, em vitrines e armarios adequados, a exhibição, com identico character temporario, das mais characteristics producções das escolas.

Em todas as escolas complementares é feito o ensino desenvolvido de desenho, especialmente nas classes dos “mais capazes” — *Begabtenklassen*. Igualmente, *em todas ellas* ha a pratica dos trabalhos de officina (madeira, metal, encadernação e typographia) para os meninos e dos trabalhos domesticos (costura, cosinha, lavagem e engommado) para as meninas.

O ensino da caligraphia não é desprezado; dá-se, porém, menor importancia á escripta gothica do que á latina, e procura-se fazer desabrochar os instinctos artisticos da creança convidando-a a illustrar com illuminuras as paginas dos seus cadernos.

Nas escolas complementares lecciona-se não só dactylographia e estenographia como a lingua internacional Esperanto.

Quanto á musica, desenvolve-se o canto coral, com accentuado predominio das canções populares (*Volkslieder*), mas tambem as creanças aprendem a tocar alguns instrumentos, especialmente o violino, pela sua função characteristic na composição das orquestras.

A gymnastica não é praticada nas escolas austriacas á moda antiga, com meros exercicios corporaes, mas, de modo elegante, visando a formação do character e da vontade. Ha, nas escolas, piscinas para natação e campos de esporte para jogo de bola, corridas, etc. Fazem-se jogos collectivos acompanhados de canticos.

\* \* \*

A situação especial de creanças de typo cerebral subnormal ou supernormal fez com que a Reforma Austriaca dellas



cuidasse com carinhosa atenção. São seleccionados em grupos, de modo que se possa manter sempre a uniformidade mental das classes. Além dessas classes especiaes em cada escola, ha, em Vienna, nada menos de 10 escolas independentes só para debeis (*Hilfsschulen*). As classes de debeis só comportam 15 alumnos, sendo que mesmo estes são classificados em tres gráos — muito, medianamente ou pouco atrasados. São tambem mantidos estabelecimentos especiaes para cegos e surdos-mudos.

A *Hauptschule* tem o destino caracteristico de promover o aproveitamento da maior capacidade dos supernormaes, que são tambem destacados das classes communs para não serem prejudicados pelo andamento, para elles, vagaroso do estudo. No departamento de supernormaes dessas *Hauptschulen*, os alumnos poderão vencer em quatro ou mesmo em tres annos o curso correntemente feito em cinco por alumnos normaes.

Graças a essas medidas de uniformização das classes e dos proprios novos methodos de ensino, baixou sensivelmente a taxa de repetentes que é, como todos sabem, o flagello das escolas onde se não realizou ainda esse ideal de uniformização. A taxa de repetentes que se mantivera de 1916 a 1920 nos arredores de 13 % tem vindo baixando, rapidamente, de modo a ser nesses ultimos tempos de menos de 6 %.

Ha em Vienna muitas clinicas escolares para creanças physicamente fracas. Longe iriamos se quizessemos detalhar os serviços de hygiene infantil que no conjuncto das reformas sociaes austriacas, occupam tão notavel preponderancia. Que essa simples referencia indique o nosso cuidado de não os pôr de lado.

A reforma radical de methodos e processos de ensino exigiu que o governo austriaco refundisse quasi que totalmente a sua litteratura escolar: A administração entrou em combinação com importante casa editora, sendo abandonados todos os antigos compendios "classicos" e encomendados novos livros didacticos a pessoal competente, especialmente escolhido entre os proprios professores do curso primario, aproveitando-se assim a pratica que haviam adquirido nos annos de "experiencia do systema". Escriptos com particular cuidado, impressos com esmero e arte, os livros escolares de Vienna são perfectos, sob os dois pontos de vista, material e intellectual, além de elegantes e muito bonitos. Capas coloridas e abundan-



tes desenhos e illustrações completam esse conjuncto impressionante. Constituiu assim, o governo austriaco, sob sua directa responsabilidade, uma bibliotheca escolar de algumas dezenas de volumes dignos de serem vistos e manuseados.

\* \* \*

Concluindo esse succinto exame da Reforma do ensino primario austriaco, baseando-nos em dados recentes, podemos imaginar que já hoje novos progressos ali se tenham introduzido, porque cada novo relatorio annual que nos chega ás mãos denota uma accentuada evolução. E isso não é de admirar, pois, como diz o proprio Otto Gloeckel em um dos seus trabalhos (*Die Entwicklung des Wiener Schulwesens*) "a Reforma nunca pode ser encarada como concluida, por isso que tanto mais o educador e o professor aprendem a ver a alma da criança, tanto maior é a coacção sobre o pedagogo para dar melhor acabamento aos methodos de ensino..." "Todo o esforço actual do magisterio austriaco repousa no desejo de transformar a velha escola em uma comunidade de trabalho e de vida", diz tambem o mesmo Otto Gloeckel, a quem daqui prestamos as homenagens do nosso sincero entusiasmo.



# INFORMAÇÕES

## **Circulares expedidas pela Directoria Geral da Instrução Publica**

CIRCULAR N.º 44 — S. Paulo, 13 de Novembro de 1930.

Sr. Director.

Um dos pontos capitaes do programma da actual administração do ensino é o de dar, aos srs. professores, ampla autonomia didactica, dentro das normas compatíveis com a boa regularidade do serviço e adopção de technicas que se baseiem num conhecimento objectivo da criança e comprehensão da finalidade social a que devem tender as escolas.

Nesse sentido, venho solicitar-vos redijaes em collaboração com os srs. professores desse estabelecimento, um projecto de programma de ensino, para ahí ser adoptado, no proximo anno, desde que approved por esta Directoria.

Para a boa execução desse trabalho, recommendo-vos o seguinte :

1. Deveis realizar uma reunião geral preparatoria, de todos os srs. professores, em que lereis esta circular, e dividireis o estudo do projecto de cada anno, commetendo-o de preferencia, aos srs. professores das classes respectivas ;
2. Os srs. professores que regem classes do mesmo anno, estudarão em conjuncto o projecto que se lhes pede para esse gráo, e designarão um relator ou relatora, que apresentará, por fim, o que ficar decidido, por maioria absoluta de votos. No caso de voto divergente, cada professor poderá enviar o seu projecto ;
3. Concluido, assim, o estudo de um programma, para cada anno ou gráo de ensino, deveis proceder a uma nova reunião geral, em que os srs. relatores, sob vossa presidencia, procurarão articular os programmas parcellados, de modo a que, do conjuncto resulte um plano tão perfeito quanto possivel. Para os esboços referentes aos 2.º, 3.º e 4.º annos, devem os srs. professores attender, tambem, ao preparo médio obtido, nesse estabelecimento, pelos alumnos nelle matriculados;
4. O programma de cada anno, nesta primeira tentativa, deve ser *discriminado por materias*, como no programma vigente, e as materias indicadas com inteira liberdade. No caso, porem, de haver nesse estabelecimento professores, habilitados a redigirem programmas *globalizados*, seus



estudos deverão ser remetidos, em separado, sem prejuizo do programma discriminado e do estudo geral ;

5. Ao assignar o trabalho do relator, ou esboços pessoaes, entende-se que os srs. professores se compromettem a executar fielmente os programas apresentados, e têm consciencia de que elles venham a produzir maior efficiencia do ensino, respeitadas as leis de hygiene mental dos alumnos;

6. Em relação ao esboço do 1.º anno, cada professor deverá anotar, junto á sua assignatura, qual o processo que prefere para o ensino inicial da leitura (sentenciação, palavração, syllabação), ennuuciando as razões dessa preferencia ;

7. O programma deve attender, no seu conjuncto, ás necessidades reaes da criança a que a escola serve. De modo geral, deve attender primeiramente, ás possibilidades e necessidades economicas da zona em que está a escola (zona agricola, de pecuaria, do littoral). Antes de tudo, a escola publica precisa radicar o alumno ao seu pequeno torrão, seja a fazenda, bairro ou cidade, pelo apurado exame dos problemas locais, a proposição de soluções que o habilitem a agir, nesse pequeno mundo, no sentido de melhoral-o e engrandecel-o;

8. Concluindo o trabalho dos srs. professores, a que dareis o melhor de vossa collaboração, sem impôr quaesquer idéas, deveis elaborar um parecer em separado, muito succinto, sobre o programma organizado, e sua exequibilidade;

9. Recommendo-vos deixeis copia de todo o trabalho, no archivo desse estabelecimento, e que providencieis para que os planos elaborados estejam nesta Directoria até o dia 10 de dezembro proximo. E' obsequio enviar todo o trabalho em papel tamanho almaço e, si possivel, dactylographado. Saudações, (a) Lourenço Filho — Director Geral.

CIRCULAR N.º 45 — S. Paulo, 15 de Novembro de 1930.

Sr. Inspector Districtal.

No intuito de proceder a um estudo geral de realocização de escolas isoladas, augmento ou diminuição de classes em escolas reunidas e grupos escolares, e outras providencias necessarias ao bom andamento do ensino, recommendo-vos envieis a esta Directoria, até o dia 15 de Dezembro próximo, um memorial tão completo, quanto possivel, sobre o vosso districto.

Esse memorial deve ser dividido em duas partes distinctas do seguinte modo :

### 1. SITUAÇÃO ACTUAL :

- a) limites e descripção do districto ; meios de communicação ;
- b) localização das escolas isoladas, sua matricula e frequencia em 1930;
- c) observações quanto aos grupos escolares e escolas reunidas, incluindo informações sobre os predios escolares ;
- d) informações sobre todo o pessoal do ensino, sua situação actual, para o bom desempenho de seus cargos;
- e) informações relativas a escolas municipaes e particulares.



2. PROPOSTA DE MODIFICAÇÕES :

- a) em grupos escolares ;
- b) em escolas reunidas ;
- c) em escolas isoladas urbanas ;
- d) em escolas isoladas ruraes ; e,
- e) em escolas e cursos nocturnos.

Cada uma destas partes, deve ser acompanhada de um mappa de vosso districto, com as indicações respectivas, quanto á localização das escolas. Taes mappas devem ser desenhados em papel de 44 cms. X 32 cms..

Esta Directoria está certa de que, nas medidas a propôr, só tereis como fito a melhoria do serviço do ensino e o respeito aos direitos e justos interesses dos funcionarios. Saudações, (a) Lourenço Filho — Director Geral.



# ATRAVÉS DOS LIVROS

---

DA CLASSE DE APRENDIZAGEM A' LIVRE E ACTIVA COMMUNIDADE DE TRABALHO — *Von der Lernschulklasse zur freitactigen Arbeitsgemeinschaft* — MARTIN SPIELHAGEN — Ferdinand Hirt — Breslau

A literatura pedagogica allemã sobre a "escola nova" é variada e interessante. E' principalmente vastissima. O allemão, em regra, pelo seu natural instincto da solidariedade social, tem sempre uma certa satisfação de communicar aquillo que fez, ou descobriu, ou observou, pondo os outros a par de seus esforços. Disto resulta uma producção litteraria assombrosa. E' tão grande que acreditamos ninguem possa, com recursos normaes, adquirir tudo quanto se publica na Allemanha em qualquer ramo de saber, porque — para exemplificar com o caso vertente — pode-se quasi afiançar que todo mestre escola allemão de um certo valor publica sempre, mais cedo ou mais tarde, em volume ou em artigos de revista, o fructo do seu trabalho. E' evidente que em uma tão larga messe de livros haverá do bom e do máo do interessante e do desenhado, sendo encontrados livros onde se aprende e livros de cuja leitura nada se lucra.

Dentre as contribuições de estudos proprios, revelando experiencias pessoal nos novos methodos de trabalho, os livros do Sr. Martin Spielhagen occupam lugar conspicuo e excellente. No entretanto, não têm generalizações ousadas, dizem só o que o A. já fez, ou o que está fazendo,

mas isto com exemplos numerosos, suggestivos, de muita instrucção. O A. usa linguagem simples, accessivel, reproduzindo conversas dialogadas entre alumnos e professor ou entre alumnos uns com os outros, tudo porém de modo attrahente e encantador, não enfatiando o leitor, proporcionando-lhe, ao contrario, informações de vivo interesse pratico.

A posição do Sr. Martin Spielhagen, no magisterio, é modesta; é, como poderíamos chamar aqui, um "professor da roça". Trabalhou muitos annos em "zona rural", onde, em escolas desprovidas de grandes recursos de installação, ponde toda via ensaiar, com successo, methodos de "ensino associativo" de que se tornou adepto e propagandista.

Os seus primeiros trabalhos apparecidos em 1926 e 1927 foram, como indicam titulo e conteudo, contribuições, para disseminar conhecimentos sobre a pratica do ensino associativo. (*Gesamtunterricht*) nas escolas ruraes (*Landschule*). O primeiro (*Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule in 1. und 2. Schuljahr*) se occupa do ensino com alumnos do 1.º e 2.º annos; e o segundo (*Gesamtunterricht in der Arbeitsgemeinschaft einer einklassigen Landschule; dritter bis achter Jahrgang*) trata do mesmo ensino associativo nos annos mais elevados da escola primaria, isto é, do 3.º ao 8.º porque, como se sabe, na Allemanha o curso primario obrigatorio é de oito annos. Apesar de ter deixado as escolas elementares propriamente ditas, continua o Sr. Spielhagen ain-



da com a direcção de uma escola de zona rural. E' actualmente director (o que elles lá chamam *reitor*) da escola de Bormim, suburbio de Potsdam.

Tivemos ensejo de conhecer-o pessoalmente no exercicio das suas nobres funcções de mestre escola. O Sr. Spielhagen é moço ainda, forte, intelligente, emprehendedor, sympathico. Gosa, além disso, de um justo prestigio entre as autoridades superiores do ensino. Quando fomos ao *Zentralinstitut fuer Erziehung und Unterricht* (Instituto central de Educação e Ensino) solicitar suggestões para nossos estudos, logo nos foi dito que procurassemos ver a escola de Bormim, e, mais tarde, na visita protocollar feita ao Director de Instrucção (Sr. Karsten), tambem este teve espontaneamente para o seu subordinado palavras encomiasticas, recommendando-nos de novo a visita áquelle estabelecimento

Como se sabe, a Allemanha ainda está, quanto á nova pedagogia, em periodo experimental. Ha muitas escolas (*Versuchschulen*) em que as experiencias são encaminhadas em direcções diversar, ás vezes até antagonicas. O tempo (que as autoridades calculam em prazo superior a uma decada, chegando mesmo, se necessario, a 20 annos para melhor aquilatar das experiencias) dirá si os processos novos são bons; só então serão adoptados de vez. Uma das experiencias mais interessantes, especialmente no ponto de visita brasileiro e mais especialmente no ponto de vista carioca, é sem duvida a que está sendo encabeçada pelo Sr. Spielhagen.

Dizemos que a "experiencia" do Sr. Spielhagen é para nós mais interessante, e portanto pode nos vir a ser mais util, exactamente porque não está sendo tentada com a orientação de tantos outros, nas quaes os professores, formando um grupo homogeneo, movido por um certo objectivo pedagogico, solicitam do poder publico permissão para expe-

riencias autonomas com o intuito da verificacão pratica desse dado objectivo. Nestas "experiencias" todo o conjunto do corpo docente da escola é harmonico, vibra em um mesmo diapasão, está sacudido por um mesmo ideal. A funcção do reitor da escola é quasi só administrativa, porque dentro de cada classe o respectivo professor sabe o que faz e faz o que quer. No caso de Bormim, não. O reitor Spielhagen encontrou uma escola já provida de adjuntos, afeiçoados aos methodos antigos, sem o espontaneo desejo de entrar na corrente nova. Além disso, Bormim não é um centro industrial, onde, pela propaganda socialista, os paes já estão mais ou menos preparados para a adopção da nova pedagogia. Ao contrario, é um pacato e bucolico recanto onde vivem agricultores simples, ainda não enfronhados na revolução pedagogica. E', pois, um meio social até certo ponto hostil á escola nova. Hostil tambem pode ser considerado o meio pedagogico, com um professorado ainda não adaptado aos novos processos educativos. Ao Sr. Spielhagen coube a difficil tarefa de laborar esse campo, bem parecido com as que têm a desempenhar os pioneiros da escola nova no Districto Federal. Spielhagen se está sahindo galhardamente do pesado encargo.

Vimol-o no trabalho, corajoso, amavel, disposto á victoria, em uma labuta permanente de catechese de professores e de paes de alumnos. A "experiencia" mostra-se promissora, e nos deixou uma forte e indelevel impressão. Embora bem recebido em todas as escolas que visitámos, em nenhuma nos sentimos tão a gosto como em Bormim já nas salas de aula, já nos campos de recreio, já no interior do lar que gentilmente nos abriu o reitor da escola.

O livro a que agora nos estamos referindo, tivemos ensejo, por unica gentileza do autor, de o ler em primeiras provas. E' uma elegante edição da casa Ferdinand Hirt (Bres-



lau e Leipzig), constituindo um volume cheio, em que não se perde uma pagina, pois que a documentação farta e curiosa é apresentada em elegante roupagem literaria.

O Sr. Spielhagen entra em detalhes que revelam o "homem que praticou". Só quem viu as difficuldades a vencer para conseguir isto ou aquillo, é que sabe onde "aperta o sapato". Os theoreticos lançam-se a grandes voos, pincelam planos gigantescos... mas esquecem o detalhe esclarecedor que lhes garante a exequibilidade, que tantas vezes falta aos outros. Suas obras têm sempre um caracter de simplicidade, alliada a muita argucia de observação e a muito ensinamento util. Na leitura das obras do pedagogo de Bormim sempre se aprende muita coisa.

Preocupado com o ensino de conjuncto, elle o ensaiou em todos os annos escolares, E' sabido que nos dois primeiros annos primarios é facil ministrar o ensino de conjuncto. Nos ultimos já é mais penoso, não quanto aos principios geraes, que são identicos, mas quanto á maneira mesma de pol-os em pratica.

Quem quer que tenha tentado executar o ensino associativo sabe dessas difficuldades. O plano eschematico da reforma austriaca é muito minucioso nos primeiros annos; para os seguintes, ha mais sobriedade. Da mesma forma, em Decroly. Este mestre que passa no Brasil por ser o inventor do methodo associativo, entra em muitos detalhes para o primeiro anno, apresentando o methodo de fórma attractante e seductora; escasseiam, porém, os seus informes para os annos mais adiantados. Ao leitor desconhecedor da pratica do systema, parece que bastará, nas classes mais altas, "applicar semelhantemente", para que tudo se consiga. Puro engano: Os tropeços nos ultimos annos são muitissimo maiores. O Sr. Spielhagen corajosamente, ao contrario do que fizeram Decroly e a

reforma austriaca, não põe de lado nenhum caso, dando para todos elles abundantes exemplos.

Temos a impressão de que lendo suas obras, o professorado brasileiro ganharia bastante para vencer as proprias difficuldades que são bem semelhantes ás que teve aquelle pedagogo.

Neste seu ultimo livro, por exemplo, — e é apenas desse que estamos tratando — estuda os meios de passar da escola "antiga" para a "nova", isto é, da "escola onde se aprende passivamente" (*Lernschule*) para a "communidade escolar activa", onde os alumnos agem em liberdade (*freiwillige Arbeitsgemeinschaft*).

Logo ás primeiras paginas (p. 11) accentua que "a actividade intellectual livremente desenvolvida e a boa ordem da escola hão de se desenvolver de mãos dadas". A escola de Bormim o prova. Não se vê ahi balburdia ou aspectos de indisciplina, apesar de existir uma forte actividade, uma flagrante iniciativa dos alumnos e uma liberdade effectiva.

O primeiro capitulo do livro se occupa exactamente da ordem que deve reinar na escola e nas salas de aula sem prejuizo dos principios essenciaes á pedagogia social que requer, como condição fundamental, a cooperação da classe a iniciativa do alumno.

O arranjamto racional da sala de aula, modo de dispôr os moveis maneiras de enfeitá-la com potes de flores e ornamental-a com quadro, mappas, trabalhos de alumnos, desenhos, etc., é o assumpto do segundo capitulo da obra. Não é questão essa a ser considerada banal. A visita a uma escola moderna allemann impressiona sempre a todos os que se acostumaram a ver salas de aula tristes e seccas, sem um unico motivo ornamental. A propaganda que a nossa "Cruzada pela escola nova" tem feito nesse sentido já está dando fructos; ja vai começando a haver aqui a preocupação de fazer com que os alumnos enfeitem o lo-



cal da aula e renovem de continuo esses adornos, afim de evitar a monotonia.

E' sabido que a mobilidade dos alumnos dentro da classe, com liberdade de acção em procura de um trabalho voluntario, não é incompativel com a aprendizagem de conhecimentos. Não é incompativel? Muito pelo contrario; é quasi exigida pela pedagogia nova que detesta aquelles pobres bonequinhos immoveis, atarraxados aos bancos em passiva e indolente recepção de conhecimentos. A vida escolar tem de coexistir com uma certa agitação reveladora de iniciativa. Disso se occupa o A. em paginas de muita observação a que se seguem outras catalogando ponderações de alto interesse didactico sobre varias questões que o A. denominou de "miudezas methodologicas para alcançar successo pedagogico".

Depois de ter abordado assim, de modo rapido mas intelligente, assumptos que poderiamos chamar da "parte exterior" da "escola nova", o Sr. Martin Spielhagen aperta o cerco penetrando em questões que permitam ao mestre encaminhar o ensino de modo a criar na classe "o espirito de camaradagem e mutuo auxilio".

Mostra então, por abundantes exemplos, a maneira de fazer brotar na criança a capacidade de observação, de fórma tal, porém, que cada alumno traga o seu concurso individual para o resultado final que é, na apuração das contas, conquistado por todos, pela classe em conjunto.

A "observação" começará por objectos inanimados e seres vivos, passando depois a figuras e vistas, e finalmente, a narrativas e proverbios. A marcha seguida por Spielhagen é suave e amena, como se vê das etapas acima apontadas. O methodo adoptado é curioso. O professor terá de falar o menos possivel, pois, como diz o A., com fina ironia "é preciso que o mestre tenha a cora-

gem de saber ficar calado". Fala pouco, mas "instiga" muito. A "observação" é feita em dialogo, ou melhor em conversação por toda a classe. Posto adiante da classe um dado objecto começam a chover os commentarios e criticas. Cada creança lembra um detalhe: "é grande é aspero, é redondo, é claro, é leve, é isto, é aquillo". Quando parece que a classe vae entrar em silencio, o professor "suggere" (note-se bem, não "diz") um outro campo de observação, por exemplo, o material de que é o objecto fabricado, ou a maneira pela qual é encontrado, etc. Para as creanças pequeninas a observação deve versar, como foi dito acima, sobre coisas inanimadas ou sobre seres vivos familiares aos alumnos. Pouco a pouco, adquire a classe a argucia indispensavel a poder "ver" aspectos de historietas e narrativas. Spielhagen gosta muito de tomar, como ponto de partida do ensino associativo, a leitura do dia ou um simples adagio. Lido o trecho ou o rifão, começa a classe a dissecal-o; e de commentario em commentario, usando sempre a consulta a dictionarios, encyclopedias e outros livros de informação, a conversa toma, na classe, uma feição nobre e instructiva. Tivemos a ventura de assistir a algumas aulas dadas pelo proprio Sr. Spielhagen (na Alemanha, os directores de escola têm tambem a seu cargo o ensino de uma turma) e de apreciar a vivacidade e bôa ordem dos alumnos, alargando-se em observações verdadeiramente magistraes sobre os assumptos lidos. (No n.º 6 de *A Escola Nova* ha a traducção de uma aula de observações sobre o proverbio "tantas vezes vae o cantario á fonte, que afinal lá fica").

Outra materia de que o Sr. Spielhagen se aproveita frequentemente para centro de "ensino associativo" é a geographia. As excursões (que tem sempre, afinal, um caracter geographico) são preparadas em aula com cuidado e methodo, executadas



a rigor, e depois de feitas, exploradas minuciosamente. No livro a que nos estamos referindo, muitas paginas são consagradas ao modo de examinar cartas topographicas, e nos ultimos annos, os mappas geographicos.

No estudo de historia não se deve deixar de lado a dos "dias presentes", tal como nos é narrada *pari passu* pelos jornaes, porque ella é a mais interessante para o cidadão. A leitura "em commum" de jornaes do dia e o seu aproveitamento para "recortes" a serem guardados em albuns ou pastas constituitivos do archivo da classe, se integram da nova methodologia. Della não se esqueceu o Sr. Spielhagen no seu livro.

Mais adiante nos diz que parte do tempo de aula é occupado em "communicações" oraes ou escriptas que revelem a individualidade da creança. São "composições" livres, nas quaes, pela propria liberdade que se lhes concede, só rarissimas vezes, e por acaso, versam o mesmo assumpto. Uns fazem resumos de livros, outros apresentam "trabalhos

de imaginação"; estes se occupam com a narrativa de um passeio *realmente* feito; aquelles com a descripção de um museu *realmente* visto. E não são poucos os que apresentam as suas elocubrações em verso. No livro em questão estão reproduzidos alguns desses "trabalhos" que rescendem authenticidade pela ingenuidade da linguagem e mesmo por certa incorrecções grammaticaes e timidez de estylo. O "trabalho" não é entregue ao professor, é "communicado" á classe. Cada alumno tem orgulho e prazer em ler a sua producção, ouvida attentamente por todos e depois commentada com elevação de vistas pelos collegas sob a fiscalização discreta do professor.

Longe iriamos si quizessemos nesta noticia pormenorizar todos os capitulos do livro, mas calorosamente o recommendamos ao leitor, pois sem lisonja, descabida no caso, não occultamos que ao lhe finalizar a leitura sentimos a impressão da legitima segurança do A. ao abordar com simplicidade e criterio essas questões de pedagogia pratica. — E. B.



# ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAES

---

## Uma entrevista do Sr. Secretario do Interior.

Conforme já temos tido ensejo de registrar, as autoridades a que estão presentemente confiados os varios departamentos administrativos do Estado têm-se dedicado, neste primeiro periodo dos seus trabalhos, á inadiavel tarefa de joeirar, no acervo de actos praticados pelo governo de posto, a massa enorme de abusos e irregularidades de toda ordem que constituíam como que a norma daquella situação. Ao lado, porem, desse labor indispensavel, todas vão tratando de iniciar a obra de reconstrucção imposta pela victoria revolucionaria. Tendo sempre em vista o character provisorio da gestão que desempenham, os actuaes administradores têm porfiado em restabelecer todos os serviços publicos na sua maxima actividade e efficacia.

A esse proposito, encontrando-nos hontem com o sr. dr. José Carlos de Macedo Soares, secretario do Interior do governo provisorio do Estado, tivemos ensejo de ouvir de s. exa. valiosas declarações acerca da Secretaria a seu cargo.

“Preoccupa-nos neste momento — disse-nos o sr. dr. Macedo Soares — a reconstrucção administrativa de São Paulo sob um criterio de rigorosa economia, sem prejuizo dos serviços de interesse collectivo. Cercado de um grupo de auxiliares de grande valor mental e moral, que prestam sua collaboração graciosamente, sem nada receberem do Thesouro, tenho

conseguido normalizar os trabalhos desta Secretaria, de forma que toda as suas multiplas secções já readquiriram o rythmo habitual de seu funcionamento. Não me anima nenhum sentimento pessoal, na remodelação do quadro dos funcionarios. Nosso fito é sempre o bom andamento administrativo, buscando o auxiliar competente, probo e assiduo, de preferencia no quadro actual do funcionalismo publico. Esse espirito de justiça que nos conduz, não se separa, portanto, da severidade necessaria no combate aos velhos vicos da administração. Pretendemos rehabilitar o funcionalismo na estima publica. Até agora a classe dos funcionarios, no conceito e na critica populares, era tida como favorecida pelo privilegio de receber do Thesouro, trabalhando pouco. Estabelecemos um horario que exige do funcionalismo o emprego de seu tempo integral. Com isto é possivel reduzir-lhe o numero e talvez mais tarde, augmentar-lhe os vencimentos, dando a remuneração justa a um trabalho effectivamente cumprido.

Encontrei não poucos servidores do Estado dignos de todos os elogios pela sua dedicação á causa publica e pela intelligencia com que desempenham suas funcções. Ao lado destes, porem, uma quantidade consideravel de inertes, que só compareciam para receber vencimentos a que, em rigor, não têm direito. A supressão desses parasitas desafogará a despesa publica, e permittirá melhor remuneração aos que realmente trabalham.



## DESVIO DE DINHEIROS

Pelos exames até agora feitos, de documentos encontrados na Secretaria do Interior, já ficaram apuradas varias irregularidades em materia de pagamentos. Assim — e forneço a esmo alguns dados dentre os já apurados — A empresa do "Malho" tem aqui recibos recentes de ... 172:000\$000. Ao "Paiz", foram dados, ultimamente, 112:000\$000. O "São-Paulo-Jornal" recebeu, nos ultimos tempos, 75:000\$000. Ao "Correio Paulistano" foram entregues, .... 223:000\$000. Ao dr. Arthur dos Anjos, 100:000\$000. Ao dr. Irineu Machado, em duas ou tres parcellas, 100:000\$000 e mais 5:000\$000 ao seu secretario.

Ao dr. Miranda Rosa, em duas parcellas, 20:000\$000. Ao ex-senador Antonio Azeredo, além de outras parcellas, uma de 50:000\$000. Ao ex-intendente Dortmund Martins, .... 20:000\$000. Ao dr. Alberto Rego Lins, 20:000\$000. Ao dr. Carvalho Britto, em tres remessas recentes por intermedio do Banco Francez e Italiano, 1.050:000\$000. Ao Centro dos Industriaes, 33:000\$000. Outros muitos casos desse jaez estão sendo apurados e delles não lhe dou agora noticia, porque dependem da ultimação dos trabalhos da commissão encarregada de estudal-os.

As despesas dessa natureza attingirão provavelmente a 4 mil contos.

## SERVIÇO SANITARIO

A directoria do Serviço Sanitario foi entregue ao eminente prof. A. de Almeida Prado, que já está perfeitamente informado de todos os negocios de sua repartição e já delineou o seu plano de reforma. Manterá por emquanto o actual aparelhamento tecnico e com elle vem acompanhando a vida do Estado, apto para acudir ao surto de qualquer molestia epidemica que possa surgir em consequencia do movimento e agglomeração de tropas na capital, e certas ci-

dades do interior. Quanto ao pessoal do Serviço Sanitario, será mantido emquanto bem servir, fazendo-se a reconducção dos contratados e extra-numericos de accôrdo com as necessidades do serviço e sob o criterio do merito individual dos funcionarios.

## INSTRUÇÃO PUBLICA

Quanto á instrucção publica, a cargo do illustre prof. Lourenço Filho, apenas sahimos da phase de regularização de serviço. Como sabe, haviam estendido os feriados bancarios ás escolas. Em consequencia, muitos professores abandonaram suas classes. Outros, como reservistas, haviam attendido á chamada para incorporação ao Exercito. Composto o novo governo, como estamos em fim de anno lectivo urgia normalizar o serviço, para proceder aos exames, classificação dos alumnos e estatística. Seria preciso chamar sem demora todos os professores a seus postos. Occorria, porem, uma circumstancia de certa gravidade: cumprindo ordens do governo decahido, professores e inspectores se haviam encarregado da propaganda de batalhões patrioticos e coisas semelhantes. Muitos delles ficaram, por isso, incompatibilizados com as populações das cidades e villas onde serviam. As providencias de emergencia, tomadas pela Directoria da Instrucção, produziram o effeito previsto e desejado. Com um minimo de deslocação de pessoal e sem demissão alguma, por ora, todas as escolas do interior e as da capital (com excepção apenas de oito grupos, ainda occupados por tropas) estão funcionando regularmente. Temos hoje informações minuciosas e precisas da situação de todos os funcionarios do ensino. O resultado obtido, em 15 dias, é deveras animador. E diga-se, desde já, que o professorado comprehendeu perfeitamente a delicadeza do momento, e está cumprindo o seu dever.



Ao mesmo tempo que providenciavamos para esse resultado, esta vamos tratando sem descanso de dar um balanço á situação encontrada e de preparar a reforma administrativa e technica. Como ninguem ignora, a Instrucção estava entregue á mais desenfreada politicagem. Os papeis da Commissão Directora eram informados, processados e despachados sem attenção aos interesses do serviço publico e dos funcionarios do ensino, mas só visando negocios partidarios. Basta dizer-lhe que, na Directoria Geral, havia funcionarios especialmente encarregados disso e um protocollo especial, curiosissimo. Tudo isso está perfeitamente documentado.

A libertação desse captiveiro politico, que deprimia o magistério, foi automaticamente conseguida com a victoria da revolução. Queremos agora, sem perda de tempo, dar novas normas administrativas e technicas ao ensino. Desde a reorganização do servido da Directoria Geral, aparelho que não corresponde aos fins a que deve servir, até os programmas e processos de ensino. Pretendemos pôr logo essa Repartição funcionando inteiramente autonoma da Secretaria, propriamente dita, onde havia, e ainda ha, uma duplicidade de serviço incomprehensivel.

Quanto á reforma pedagogica, queremos incentivar o estudo dos professores, por um serviço de assistencia technica, sem imposição de processos rigidos, como até agora se fazia. O mestre precisa pensar e criar por si. Precisa ter autonomia didactica, dentro, está claro, das boas normas da efficiencia do serviço e do respeito dos principios scientificos. Esse problema envolve uma serie de medidas que não poderão ser tomadas immediatamente, mas que pouco e pouco se farão: reforma do ensino normal, da inspecção, de bibliothecas pedagogicas especializadas, de cursos de férias, etc..

Varias questões vão em estudo adiantado. Duas dellas serão resol-

vidas ainda este mez: a das escolas normaes livres e as dos professores leigos. O governo não é contra as normaes equiparadas, nem contra o aproveitamento de leigos, onde se faça necessario. Mas não pôde tolerar, por mais tempo, os abusos que se commetteram, como o de admittir leigos até nesta capital, onde sobram candidatos diplomados...

Tudo, emfim, concluiu o sr. secretario do Interior, está sendo estudado rapidamente, como o criterio superior de bem servir o Estado, e firme orientação technica. Ainda uma nota interessante: *só neste fim de exercicio fiscal, a instrucção publica fará uma economia de perto de oitocentos contos, sem prejuizo algum do serviço.*

No proximo anno, cohibidos os desperdicios, devemos aproveitar melhor as verbas, para desenvolver certos ramos do ensino, como o profissional, que nos proccupa particularmente. São Paulo possui elementos para manter um aparelhamento de ensino á altura de seu progressos e o governo actual não se descuidará de tão importante questão publica".

(Do "O Estado de S. Paulo").

### Como se faz uma excursão

I — Para explicar como se deve fazer uma bôa excursão, é preciso explicar o que é uma excursão. E' uma coisa muito simples: é uma aula como as outras. Com uma unica differença: é uma aula melhor.

Em vez de quatro paredes abafadoras, a aula se realiza ao ar livre, em condições muito melhores de se ouvir e de se comprehender o que se diz. Se se quer explicar o que é um rio e como corre irregularmente sobre a terra, não se traça no quadro negro um risco sinuoso ou não se mostra no mappa: mostra-e na natureza, tal qual elle é.

As lições de coisas, taes quaes se dão entre nós, não são lições de coi-



sas : são lições de figuras, quando não lições de palavras.

Mostrar no quadro um gato para lhe descrever a figura, numa terra em que ha gatos ás duzias, é o cumulo. E' necessario ligar o livro á vida, fazer com que a criança observe a vida e leia o livro, procurando compara-los e combina-los.

#### PREPARAÇÃO

II — E', portanto, uma aula e, para produzir bons resultados, tem necessidade de ser preparada. O ideal seria que o professor dêsse apenas uma aula, uma aula globalizada. Mas, como se deve aproveitar a circumstancia, podem-se dar varias aulas, as aulas do dia, afinal, devendo o professor preparar-se sobre os pontos que vae ensinar e prever mais ou menos as perguntas que se lhe farão.

Antes de sair, deve dividir a classe em varios grupos de 3, 4, 5 ou 6 alumnos e determinar para cada grupo a observação de certas particularidades : Vocês da primeira turma observarão os passarinhos que encontrarmos ; Vocês da segunda turma observarão o rio e os accidentes geographicos que tiver ; Vocês observarão as arvores que vegetam á beira do rio ; Vocês observarão a colina, a orientação, a fórma, as culturas, o pico ; Vocês observarão os companheiros e contarão tudo o que elles fizerem . . .

#### HORARIO

III — Poem-se sempre difficuldades na realização de excursões, dizendo-se que o horario escolar não as comporta e que fazel-as é prejudicar as outras aulas.

O argumento final nada vale, como explicaremos adiante, e quanto ao horario vamos agora discutir. Em primeiro lugar, não é necessario ir ao fim do mundo para fazer uma excursão. A visita a um parque é uma excursão. A visita a uma fabrica, a observação de um edificio em

construcção, a observação de um rio, de uma tempestade, de um jardim e todas as aulas, afinal, que se não dão no edificio escolar, são para nós uma excursão.

Em segundo lugar, nos grupos em que há dois ou mais turnos, podem ser marcadas para as crianças do primeiro turno excursões que se effectuem na hora de funcionamento do segundo turno e vice-versa.

Em terceiro lugar, dentro do horario ordinario se podem fazer pequenas excursões fructuosas, dando-se as aulas num ambiente melhor e com excellente material de ensino.

#### VARIAS AULAS

IV — Perfeitamente. A excursão não pode ser apenas uma aula de geographia ou de noções de coisas. Todas as materias podem ser ensinadas em excursões e de maneira inexcedivel. Sinão vejamos.

Quanto á *geographia*, não póde haver duvida. O conhecimento dos accidentes naturaes, o conhecimento do lugar em que se vive, as montanhas, os rios, as campinas, a geographia economica, as industrias, as culturas, os edificios publicos, a organização social e politica, tudo pode ser ensinado e de modo concreto.

Mesmo o estudo de regiões estranhas, que o olhar de alumno não abrange, pode ser feito ao ar livre, porque, á falta de mappa, nada impede que se tracem no chão esboços de mappas e que se explique aos alumnos o que se quer.

Não se esqueçam disto : o unico meio de se aprender geographia bem é este. E' ir ao campo aberto, mostrar os varios accidentes geographicos, fazer com que os alumnos os observem e conheçam. Pouco importa que saibam ou não definil-os.

Uma vez um pequeno me disse :

— Eu sei o que é cabo.

— Que é ? perguntei-lhe.

— E' um braço de terra que avança para o mar.

E logo accrescentou :



— Avança mesmo? Mas porque é que elle avança para o mar? Quer brigar?

Estavamos á beira de um corrego. Apontei-lhe um trecho de terra *avancando* para a agua. Dentro de poucos minutos, o garoto *via* um cabo, uma bahia, uma ilha, um isthmo, um estreito...

Quanto á *arithmetic*a e ao *calcul*o *mental*, muitas oportunidades se oferecem através das excursões para se ensinarem. Se se trata de classes elementares, ha no campo arvores, pedras, passaros, os mais variados objectos para serem contados. Se se trata de classes mais adiantadas, muitos problemas podem ser resolvidos, de modo interessante. O que é necessario é que o professor não os queira inventar na hora, porque nada feito na hora pode servir. Dificilmente se improvisa uma bôa cousa.

O mesmo se pode dizer relativamente á *geometria*, com a observação das fórmas, medidas de dimensão das coisas, distancia, altura de arvores, peso.

O *canto*, a *marcha rithmada*, a travez dos campos ou sob as arvores — não são prejudicados de fórma alguma.

O *desenho*, o *trabalho manual*, a *modelagem* são os resultados mais normaes e fataes desses passeios. O alumno poderá trazer de suas caminhadas uma serie de esboços, que completará e desenvolverá na aula. A preocupação de desenhar provocar-lhe-á observação minudenciosa e demorada.

“Fixa-se, diz um autor, a *physi*onomia de uma planta que seduziu por seu esplendor, sua fórma gracil. Utilizar-se-á esse *croquis*, em aula, para uma composição decorativa. Della far-se-á objecto de uma lição de modelagem, seja um ninho com os seus ovos, seja um lagarto, um insecto pequenino, uma borboleta de azas iriadas. A realidade que os inspira dará poderoso interesse a esses trabalhos”.

Quanto ás *lições de coisas*, quasi estou a dizer que somente em um ambiente natural é que se podem ensinar perfeitamente. Não nos iludamos com os quadros, com as figuras, com as imagens. São *enfeites* de parede. Que se dirá de uma pessoa que, tendo um amigo perto, em vez de o contemplar, passe a contemplar-lhe e a observar-lhe o retrato?

Aquelles professores que, tendo oportunidade de mostrar as coisas reaes, se contentam em mostrar a seus alumnos apenas as imagens — nada mais fazem do que isso. Querem ensinar o que é uma arvore? Em vez de mostrá-la, em sua belleza e em sua realidade mostram-lhe a sombra morta e inexpressiva. Não dão lições de figuras e coisas.

Ora, uma excursão ministra material abundante e variado ás observações dos alumnos: o terreno com os seus accidentes, os animaes, as aves, as culturas, as estradas, os vehiculos, o trabalho dos homens, os sons, as cores, os perfumes, os vegetaes, os mineraes, as producções naturaes e manufacturadas, as raças humanas, as condições de vida, a organização social, a historia. Emfim: só nas excursões é que se podem dar verdadeiras aulas activas.

“Assim, continúa o autor que acima citamos, a natureza não apparece mais como opposta ao livro, mas se revela como em contacto estreito, permanente com o homem. Assim se explica e se justifica a adaptação do ensino ao meio, tão efficaç na formação intellectual e moral de nossos alumnos”.

Quanto á *educação physica*, haverá algum entendimento humano capaz de pôr em duvida os beneficios da excursão e de afirmar que durante ella não se podem realizar os exercicios, mesmo os regulares?

Agora, e isso queremos salientar, resta-nos falar da *linguagem*. Não ha melhor exercicio de linguagem do que os decorrentes das excursões. Em primeiro logar, os meninos agem,



observam, aprendem. Viram, repararam, discutiram. Vistas as coisas, vão fazer um *relatorio* do que viram. Repetimos: não ha melhor exercício. Aprendem, assim, a dizer *coisas* que observaram e dizel-as com propriedade de vocabulario, com precisão. Taes exercicios devem ser, primeiro, oraes. O professor mandará que um alumno fale sobre este, outro sobre aquelle ponto observado. O material colhido e observado em excursão, isto é, o material mental servirá de objecto de varias lições e por varios dias.

Antes de se ensinar a dizer, deve-se ensinar o que se ha de dizer. E' possivel tirar-se agua de uma vasilha em que nada se pôs? Como se ha-de tirar uma composição sobre coisas que um alumno não observou?

#### COLLECÇÃO

V — Sabido que as crianças gostam de colleccionar, deve o professor aproveitar-se dessa tendencia para os seus fins. Uma colleção de sellos é um excellente curso de geographia, de historia e de noticias uteis de coisas contemporaneas. Ora, uma excursão offerece muitas coisas para serem colleccionadas. Um autor recommenda que os meninos devem ter uma sacola, um martello e folhas de papel para embrulhar as pedras, os insectos, os pedaços de madeira, que devem ser na escola devidamente organizados.

Os alumnos preparam assim o material escolar. Esse só tem valor quando preparado pelos alumnos. Por isso aconselha-se que não se deixe para os outros annos o material.

#### UM PROGRAMMA

VI — E' preciso estabelecer-se, com cuidado, um programma, de accordo com o meio e com as materias a serem ensinadas. O professor deve determinar os pontos geraes em que elle compete fazer o alumno reparar.

Exemplos: em primeiro lugar, um olhar geral sobre a região; em segundo lugar, o acompanhamento do

curso de um rio; em terceiro lugar, a observação dos bosques; em quarto lugar, as vias de communicação e os meios de transporte, etc., etc.

O ideal do ensino moderno seria este: os alumnos veem, com os seus olhos, ouvem, com os seus ouvidos, pegam, com as suas mãos, applicam, afinal, todos os sentidos e tomam conhecimento directo dos seres e dos phenomenos. Observam, discutem, fazem esboços, recolhem material e na aula fazem relatorio do que viram e fizeram, para melhor fixação. A aula não passaria de um lugar de descanso, em que se pudesse recordar, com serenidade, o que se apprehendeu mediante a boa applicação dos sentidos.

#### RELATORIO

VII — Voltemos a repisar sobre o relatorio: é uma narração geral do que se viu e ouviu. Expõe methodicamente, na sua successão natural, a serie de factos de que se compõe o passeio. Pode comprehender varios trabalhos: a descripção do bosque, do rio, do caminho, etc., e a narração do que succedeu no caminho, os pequenos episodios que a miude se verificam em taes passeios, etc.

O professor deve exigir precisão na recordação das coisas observadas, minucia, propriedade no exprimir-se. O relatorio pode ser e deve ser acompanhado de desenhos, de mappas, de esboços, de tudo quanto, afinal, sirva para expressar o pensamento dos alumnos.

Em resumo: Não omittir nada e exprimir-se com clareza e exactidão.

Antes de escrever e no proprio ambiente, devem os alumnos expôr o que observaram. O professor é um mero guia e deve, quando muito, suggerir particularidades dignas de observação, que não foram reparadas pelos alumnos.

#### FIM CIVICO

VIII — "Cumpre sahir fóra da escola, assevera Augé. Esse contacto com a realidade favorece a repa-



ração da criança para a vida que a espera, depois que sahir da escola para sempre. Bem ver o meio em que se vive equivale e bem conhecê-lo. Mostrá-lo é pois fazer amalor e despertar o desejo de nelle se fixar, vivificando na alma infantil as influencias latentes depositadas pela serie de gerações que viveram sobre o mesmo rincão de terra. Para que a criança ame a sua terra, "não é pois, necessario que observe o desenvolvimento de seus officios, de suas artes, o conhecimento de sua historia, o sentimento, emfim, das relações tenazmente estabelecidas, o parto de alliança lentamente concluido entre a terra e as gerações que ali quizeram viver e que a ella se adaptaram?"

#### O PAPEL DO MESTRE

IX — O professor apenas vigia, orienta e indica. Trata de estimular o interesse dos alumnos e de chamalhes a attenção sobre este ou aquelle ponto natural, que lhes tenha escapado. Acostuma-os á observação, leva-os a comparar, a discutir, a generalizar e a coordenar as suas impressões.

A criança é a principio mero espectador. Fica á espera do primeiro incidente que lhe roube os sentidos. Borboleteia daqui e dali, sem pouso fixo. E' preciso acostumal-a a dominar os sentidos e o central-os em pontos determinados.

O professor deve fazer com que os alumnos observem as coisas essenciaes e fugir ás miçalhas inuteis. Os detalhes caracteristicos talvez desapareçam na multidão de coisas que o mestre propina aos alumnos. "Dizer tudo, ensina Anatole France, equivale a dizer nada e mostrar tudo equivale a fazer ver coisa alguma"

#### OS RESULTADOS

X — São os seguintes os resultados mais notaveis das excursões:

1.) Os sentidos se desenvolvem, com os varios exercicios que se lhe offercem. A avaliação das distancias, a direcção e intensidade dos

sons, o tacto dos objectos mais diversos, comparações de sabor (fructas e plantas), a distincção das cores, o reconhecimento dos perfumes, etc..

2.º) A technica *geographica*, que só se pode adquirir vendo os accidentes; as informações uteis referentes a todas as materias; material e assumpto para *desenho, trabalho manual e modelagem*.

#### FIM DA ESCOLA

XI — Aproveitamos, por conseguinte, todas as occasiões que se nos abrirem para sairmos das paredes de nossa escola e darmos, ao ar livre, uma caminhada educativa. Preparemos com cuidado o passeio e tratemos de estudar não as respostas das perguntas que nós mesmo vamos fazer, mas as respostas das perguntas que os alumnos nos farão sobre os mais diversos assumptos. Organizemos o passeio com methodo, determinando, se possivel, um horario e um espaço, afim de que os alumnos saibam o dia e a hora.

Não encaremos a excursão como um passeio ou um divertimento, mas como uma aula, como qualquer outra, sinão como a melhor das aulas.

Só assim vingaremos tirar da escola esses trapos antigos que ainda a envolvem: o formalismo, a decoraçãopavorosa, a disciplina feroz que só serve para criar hypocritas e covardes.

Se as crianças perderem o tempo no passeio, em nada se prejudicam: prejudicar-se-iam mais se tivessem ficado na escola, recebendo á força noções que esquecerão depois de amanhã e perdendo o ensejo de se pôrem em contacto com a natureza creadora e sapientissima.

Fóra da escola, pois, ou antes para dentro da escola, pois que a realidade é a unica escola capaz de nos ensinar, ao passo que a escola de quatro paredes é uma especie de prisão, que irrita, coage, falsifica, enferma e amargura as almas das crianças... — *Da Revista do Ensino de Bello Horizonte*.





Aos Srs. Assignantes  
de "Educação"

Ao envez de "Educação", os srs. assignantes passarão a receber, dora em diante, "Escola Nova", que é órgão official da Directoria Geral da Instrucção Publica de São Paulo.





