

SÃO PAULO « JUNHO DE 1913 » ANNO XII

---

# REVISTA DE ENSINO

ORGAM

— DA —

Associação Beneficente

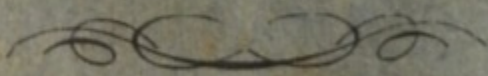
— DO —

PROFESSORADO PUBLICO DE S. PAULO

---

Publicação trimestral sob os auspícios da Directoria Geral  
da Instrucção Publica

NÚMERO 12



SÃO PAULO

TYPOGRAPHIA DO « DIARIO OFFICIAL »

1913

## INSTRUÇÃO PUBLICA PRELIMINAR

### Systema escolar dos Estados Unidos

A instrução actualmente fornecida pelas escolas dos Estados Unidos assegura a cada alumno um curso escolar sufficiente para que o futuro cidadão possa lêr o jornal, escrever regularmente e contar. Além disso elle adquire na escola um cabedal de conhecimentos, que a multiplicidade de livros e periodicos baratos constantemente augmenta, fornecendo-lhe uma instrução extra-escolar em fontes de facil accesso.

Assim deixando a escola, cada cidadão apanha em seu jornal pedacinhos de sciencia e de litteratura e, tudo que aprende, constitue instrumentos para aquisição de novos conhecimentos.

Em uma nação governada pela opinião publica, sobretudo dirigida pelo jornal diario, este conhecimento dos rudimentos de leitura, arithmetica, geographia e historia, que a criança recebe na escola, é de importancia essencial.

Um povo analphabeto é inaccessible á influencia jornalística e, nesse caso, a opinião publica quasi não existe; seus preconceitos locais não são eliminados ou purificados pelo pensamento intelligente e pelo interesse a respeito de assumptos ou questões communs a todo o mundo civilizado.

A transformação de um povo analphabeto em uma população que lê o jornal diario, e que assim pensa nos interesses nacionaes e internacionaes — tem sido o maior bem conseguido pelo systema escolar dos Estados Unidos.

A instrução individual foi, de ha muito, supplantada nas escolas americanas, pela instrução collectiva. Pouco aproveitavam os alumnos pelo systema antigo, porque o professor só podia despender 5 ou 10 minutos para examinar e corrigir o trabalho diario de cada um.

INSTITUTO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS	
CLASSIFICAÇÃO	TOMBO
	14.857

Actualmente os professores têm a seu cargo uma só classe, geralmente dividida em duas secções, e trabalham com uma enquanto a outra prepara sua lição.

É tórra de duvida que os alumnos apprendem muito mais por uma lição em classe do que por uma lição individual. Em classe os alumnos podem ver a lição reflectida no espirito dos collegas, e comprehendem muito melhor as idéas do professor, quando expostas em fórma de commentario sobre os erros dos menos intelligentes ou mais indolentes.

Demais, enquanto uma criança é impressionada por uma certa phase do assumpto que constitue objecto da lição, outra o é por uma phase differente. Desta sorte as idéas imperfeitas ou incompletas de cada alumno são naturalmente e facilmente corrigidas e completadas pelos collegas, aproveitando-se para todos, a aptidão e o esforço da collectividade.

Além disso, o professor pôde coordenar as noções immaturas dos alumnos, elucidando-as com a agudeza critica da classe inteira, supplementada com as suas observações.

Ao fazer o preparo de uma nova lição, o alumno tem naturalmente mais poder «aperceptivo», podendo comprehendere os pensamentos e reflexões dos textos melhor do que antes da discussão na lição precedente e em que elle ganhou mais algum preparo e novas aptidões, pelo esforço commum de mestre e de todos os membros da classe.

Nas escolas americanas o principal trabalho do alumno consiste em adquirir conhecimentos por si mesmo em manuaes que contém tratados elementares das materias ensinadas na escola.

Nos Estados Unidos, mais que em qualquer outro paiz, a instrucção pelo livro tem predominado sobre a instrucção oral e, a este respeito a orientação do ensino é quasi opposta à que está em voga nas escolas elementares da Allemanha.

O mal de decorar os textos sem comprehendere perfeitamente o sentido é incidente neste systema, e talvez o mais grave defeito que se pôde achar no ensino ministrado pelas escolas americanas.

O methodo oral da Allemanha escapa quasi inteiramente a este mal, mas vai cahir em outro. O alumno que apprende exclusivamente de outiva fica sujeito a não poder comprehendere perfeitamente por si só a pagina impressa e a tirar-lhe o sentido completo, necessitando sempre do auxilio directo do professor.

O systema americano de instrucção pelo manual lança a criança sobre a pagina impressa, deixando-a responsavel pela sua comprehensão. Dahi, mesmo nas piores fórmas da deco-

ração dos textos, o alumno familiariza-se com a linguagem como apparece na fórma escripta, e que é mais util para os fins escolares do que a linguagem fallada, dirigida ao ouvido.

Em toda a linguagem scientifica ou technica e em qualquer poesia ou prosa litteraria as palavras novas ou novas variações de sentido exigem que o espirito pause e reflecta. Ora, isto pode fazer-se lendo, mas não escutando uma enunciação oral.

Nos Estados Unidos o cidadão precisa apprendere a ser independente em obter informações, e por esta razão deve utilizar o tempo da escola em adquirir a arte de procurar conhecimentos nos livros. Foi esta necessidade que levou as escolas americanas ao emprego e uso excessivo do livro didactico.

Nas mãos de um professor habil obtém-se do systema o que elle tem de bom e evitam-se os males consequentes do seu emprego. O alumno apprende a assumir uma attitude de critica para com as exposições do livro, — a experimentar, a verificar e mesmo a refutar os principios expostos, por um appello a outras auctoridades ou a experiencia e conhecimentos prévios.

Este ideal, porém, só é plenamente realizado pela melhor classe de professores dos Estados Unidos, classe que já é grande e constantemente augmenta, graças aos methodos e processos de ensino adoptados nas escolas normaes.

O costume de decorar os livros vae, pouco a pouco, cedendo lugar ao systema de investigação critica.

Esta revista de methodos suggere uma boa definição de instrucção escolar: «*E' o processo de reforçar a percepção dos sentidos do alumno, accrescentando a experiencia da raça conservada nos livros, ou mais especialmente: — é o meio de fortalecer seus poderes de pensar e de investigar, accrescentando ás suas próprias reflexões os pontos de vista e as observações criticas dos livros interpretados por seus professores e collegas.*»

Nas escolas em que o professor tem a regencia de uma só classe (escolas graduadas) este methodo de investigação a que nos referimos é empregado com muito mais proveito do que nas escolas ruraes, onde cada alumno fórma, por assim dizer, uma classe, ficando ao professor muito pouco tempo para verificar qual a comprehensão que todos tiveram da lição estudada no manual.

Em taes escolas os professores são obrigados a reunir em uma só classe alumnos de desenvolvimento differente e de diversos gráus de adeantamento. Como consequencia os alumnos mais adeantados não têm trabalho correspondente ao seu desenvolvimento, sendo retidos no progresso e obrigados a marcar

passo para acompanharem a média da classe. Os mais atrasados acham a lição superior ás suas forças e desanimam depois de se esforçarem em vão para acompanhar seus collegas mais bem preparados.

Assim acontece que a classificação dos alumnos nas escolas isoladas rurais, em geral estorvam a independencia de que são capazes as melhores intelligencias, ficando os bons alumnos negligentemente marcando passo, enquanto os menos intelligentes desanimam e somente o alumno de intelligencia média aproveita.

Nos Estados Unidos a população escolar urbana frequenta escolas graduadas em que os alumnos são classificados por classes, conforme o seu grau de adeantamento. Cada edificio escolar comporta de oito a vinte professores, formando o que se chama uma — Escola Reunida —.

A maior queixa que se levanta contra esse typo escolar moderno, refere-se ao *mecanismo* do seu systema disciplinar e da sua organização.

Nessas escolas, geralmente frequentadas por um numero consideravel de crianças, a ordem e a disciplina são necessarias até á menor particularidade. E' preciso que haja regularidade e pontualidade, silencio e conformidade ás ordens, não só para a propria segurança dos alumnos como, sobretudo, para garantir o bom aproveitamento do tempo e o progresso do ensino.

Na escola isolada rural prevalece uma certa individualidade por parte do alumno, do qual se não exige uma rigorosa subordinação á ordem disciplinar.

Parece, á primeira vista, que o cumprimento das disposições de um rigoso código disciplinar exige do alumno um desperdicio de energia e de força vital que se deveria aproveitar para o estudo.

Atendendo-se, porém, á necessidade e conveniencia de uma boa educação moral, é manifesta a superioridade desse systema em que se ensina ao alumno o ser regular e pontual na frequencia da escola e em todos os seus actos, não só em consideração á escola, mas em todas as suas relações com os collegas. Assim fica a criança preparada para as necessidades da vida na combinação social, na congregação dos interesses communs. — por estas virtudes semi-mecanicas.

O alumno aprende a reter o impulso animal de conversar ou cochichar com os seus collegas e de interromper, por motivos futeis, o trabalho proprio ou dos outros; começando a formar-se em seu espirito habitos de ordem e regularidade, que geralmente predominam durante toda a vida.

Com o augmento das cidades e o desenvolvimento de grandes combinações industriaes, esta disciplina nas virtudes que formam

á base da acção combinada é, não sómente importante, mas verdadeiramente essencial. Nas estradas de ferro, por exemplo, seja qual for sua aptidão especial, inapto para o exercicio de um cargo de alta responsabilidade.

Em todas as grandes combinações industriaes — precisão, exactidão, obediencia implicita ao chefe ou ao poder dirigente, são condições necessarias para a segurança dos outros e para a produção de resultados positivos.

A escola isolada americana foi, durante muito tempo, afamada pelos asperos processos disciplinares do mestre castigador. Alguns professores orgulharam-se de sua habilidade em governar os alumnos turbulentos pelos castigos corporal, ou por um simples olhar rancoroso e ameaçador. As crianças tinham de respeitar a autoridade do mestre, deviam ser obedientes e estudiosas, porque os castigos physicos a isso as obrigavam.

Bem cedo, felizmente, se reconheceu a incompatibilidade de semelhante systema disciplinar com o typo apurado da civilização actual.

O professor, que só consegue a obediencia de seus alumnos com auxilio de castigos e punições, obtem uma disciplina artificial e apparente, sem nenhum valor educativo.

Em materia disciplinar, as escolas agrupadas apresentam extraordinaria vantagem sobre as outras, porque um corpo de professores pode, muito melhor do que um só, garantir o bom comportamento dos alumnos.

A adopção de um plano de edificio appropriado aos grupos tambem influiu muito para o desuso da vara. Enquanto as crianças, em numero de cem ou duzentas, estudavam em um grande salão sob a vigilancia e inspecção do director da escola, e eram mandadas para dar lição a outras salas com professores ajudantes, — a ordem da escola era mantida pelo castigo corporal.

Quando Boston introduziu o novo estylo do edificios escolares, com a construcção da escola Quincy, em 1847, dando a cada professor uma sala independente, começou para a escola uma nova era disciplinar, tendo como base educar a criança em habitos de dominio sobre si mesma.

E' fóra de duvida que as escolas publicas bem organizadas nas cidades, sob este plano disciplinar, operam grandes e favoraveis mudanças na ordem civil. Elles têm acabado com as dissenções que se manifestavam, ás vezes, entre habitantes de districts diferentes. Apprender a viver sem brigar com os col-

legas de escola é um preparo eficiente para uma vida social ordeira e pacífica.

A escola rural, apesar de todos os seus defeitos, foi, e ainda hoje é, uma grande força moral nas regiões em que funciona, porque reúne a mocidade das famílias espalhadas, formando amizades, cultivando a polidez, offerecendo a cada um o conhecimento dos motivos e origens das acções dos outros, e ensinando o principio de cooperação como segurança e garantia do bem commum.

Si em qualquer paiz, compararmos o numero de criminosos analphabetos com o numero total de habitantes analphabetos, e tambem o numero de criminosos que sabem ler e escrever com a totalidade da população letrada, acharemos que a representação da população analphabeta é muitas vezes maior que a de numero igual de pessoas que sabem ler e escrever.

A estatística do crime tem plenamente confirmado esta antecipação philosophica. Nos Estados Unidos a camada analphabeta da população tem fornecido ás prisões uma quota de delinquentes incomparavelmente superior a que proporcionalmente é fornecida pela população que sabe ler.

O estado de Michigan, por exemplo, cuja porcentagem de analphabetos é apenas de 5%, tem 50% de criminosos que não sabem ler. Os 95% que são instruidos fornecem apenas os 70% restantes. Assim, o numero de criminosos, proporcionalmente á totalidade da população é, para os analphabetos de  $\frac{5}{100}$ , e para os que sabem ler e escrever de  $\frac{70}{100}$ . A relação entre estas duas fracções é 8 para 1, o que mostra que o numero de delinquentes analphabetos é proporcionalmente 8 vezes superior ao numero de delinquentes instruidos.

Mezmo entre os criminosos que sabem ler a maioria pertence ás fileiras dos quasi analphabetos. São individuos que sabendo ler e escrever nunca se exercitaram convenientemente nessas artes, não os tendo aproveitado como instrumento de acquisitividade mental para se tornarem conhecedores da experiencia e sabedoria dos seus semelhantes.

O problema politico do bem-estar geral acha a sua solução no estabelecimento de escolas para o povo. Desde que a escola possa preencher inteiramente os seus fins, fornecendo a todos os cidadãos um conhecimento intelligente das lições da experiencia humana, ella terá alcançado o sublime ideal de Webster — impedir, até certo ponto, a extensão do código penal, inspirando um principio de virtude salutar e duradouro.

O estrangeiro, estudando a organização do ensino publico nos Estados Unidos, indaga naturalmente queas as leis e regulamentos decretados pelo Governo central, suppondo que causas de grande interesse nacional, como a educação, sejam reguladas pela nação, como, em geral, acontece nos paizes europeus.

O governo central dos Estados Unidos nunca tentou exercer auctoridade sobre a instrução publica, nos differentes Estados da União, e hoje ainda se acha mais longe de uma tal acção. Sua interferencia se tem manifestado na doação de terrenos e de dinheiro ou, por outra qualquer forma, em auxilios para o desenvolvimento da instrução nos diversos Estados.

Muitas escolas, collegios e estações experimentaes de agricultura são mantidas pelo governo central ou delle têm recebido valiosos auxilios em terras ou em dinheiro.

A' razão de um dollar e um quarto parece valor tradicional em que o governo estima as suas terras, as concessões territoriaes feitas aos diversos Estados, como auxilio á instrução publica, eleva-se mais ou menos a cem milhões de dollares, ou Rs. 508.800.000\$000 da nossa moeda, ao cambio de 16.

O auxilio em dinheiro eleva-se actualmente a um fundo capitalizado de um milhão de dollares (Rs. 3.088.000\$000 de nossa moeda, ao cambio de 16) vencendo 4% para cada Estado.

Os fundos excedentes do thesouro dos Estados Unidos foram emprestados aos Estados mais antigos para fins educacionaes, até á somma de 15.000.000 de dollares, constituindo isto uma parte do fundo escolar em muitos Estados.

Além destas doações o governo central fornece por sua conta instrução aos filhos dos indios não civilizados e a todas as crianças de Alaska.

Em 1867 o congresso estabeleceu uma repartição nacional de instrução publica, com o fim de reunir e diffundir pelos differentes Estados informações sobre os melhores systemas escolares, methodos e processos que devem ser adoptados.

Esta repartição, até 1898 publicou 350 volumes e folhetos avulsos, incluindo 30 relatorios annuaes.

Em resumo: a politica do governo nacional tem consistido em auxiliar a instrução publica, sem de modo algum assumir dominio sobre ella.

Os diversos Estados, obedecendo em suas constituições esta orientação geral, delegam ás subdivisões administrativas — condados ou cidades — a direcção da instrução publica. Cada Estado tem, entretanto, um poder centralizado que pode exercer quando a opinião publica assim o exija.

(Continuará)

# PEDAGOGIA

## A COLLABORAÇÃO DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

(Continuação)

Dirigiamo nos principalmente aos professores e dávamos alguns conselhos praticos quanto á maneira de organizar e dirigir taes sociedades. Seria engano, entretanto, pensar que essas obras de organização devam ser confiadas exclusivamente aos professores. Estes, aliás, não tendo os mesmos principios philosophicos professados pelos paes, só terão successo com grande difficuldade.

Para criar e fazer prosperar uma associação de educação familiar é bastante uma *unica boa vontade*.

**Compõem-se, a principio, unicamente de paes**

Que vem a ser uma associação de educação familiar? É uma sociedade de paes que se reúnem de *tempo em tempo* para *estudarem em commun* os melhores methodos de educação de seus filhos.

Sublinhamos, nesta definição, os termos que assignalam os diversos caracteres que, pelo menos no inicio, se devem dar a uma sociedade de educação familiar.

É composta de paes: a estes é que devemos nos dirigir na occasião de formação a fim de tornar immediatamente applicaveis as theorias de educação que forem logo estudadas. Nada é tão poderoso como o bom exito: Si, depois de algumas reuniões; dous ou tres paes ou mães de familia verificam, nos seus filhos, o valor dos conselhos recebidos, o futuro da associação é seguro, pois esses paes serão, d'ora avante, convencidos e os melhores propagandistas.

**Mais tarde, aceitam moços seus futuros deveres.**

Mais tarde acceptaremos, como membros, moços de uma certa idade que, dessa fórma, terão a feliz occasião de se habilitarem para o bom cumprimento de

**Reuniões raras: tres ou quatro por anno**

frequentes afastariam disso, como as discussões praticos immediatamente applicaveis, não seria habil perturbar o espirito dos associados com a diversidade dos assumptos tratados e a multiplicitade dos conselhos.

**Reuniões activas onde cada um devo ter sua parte**

fórma, receber ensinamentos uteis e fecundas direcções; a experiencia, porém, provou que uma associação de educação familiar vive com mais intensidade quando as conferencias são seguidas de discussões. Um ouvinte pede explicação, outro põe em duvida as theorias expostas, um terceiro invoca um facto pessoal que sustenta ou contradiz uma these desenvolvida, outros, enfim, pedem conselhos especiaes que os ajudem a resolver certas difficuldades que não conseguiram vencer.

Em regra geral, depois de algumas sessões, fica assegurada a collaboração activa de todos os membros. Todas as palestras que fizemos diante de varios auditorios, na cidade e na aldeia, foram seguidas de pedidos particulares de informações, e isso um convite insistente de nossa parte.

**A caixa das perguntas**

Caso, entretanto, seja o auditorio irreductivelmente refractario, podemos lançar mão, com vantagem da «caixa das perguntas». Os associados demasiado tímidos para falar em publico ou que não querem expôr diante de todos os defeitos que desejam combater nos filhos depositam, em uma caixa collocada na entrada da sala um papel em que escreveram as questões que almejam ver tratadas e que serão estudadas na reunião seguinte.

**As questões estudadas devem ser muito praticas**

ticos que d'ahi devem

Esses paes reúnem-se de *tempo em tempo*: não devemos amudar as reuniões. Uma, mensal, se nos afigura o maximo; tres ou quatro, por anno, no inverno, são sufficientes ao principio. Reuniões muito demasiadamente os paes do lar; além disso, como as discussões devem se traduzir em conselhos praticos immediatamente applicaveis, não seria habil perturbar o espirito dos associados com a diversidade dos assumptos tratados e a multiplicitade dos conselhos.

Sendo as reuniões para o *estudo em commun*, devem ser realmente sessões de trabalho collectivo. Sem duvida, os paes ouvindo passivamente uma conferencia relativa a um assumpto de educação e feita por um homem competente podem, dessa

por um homem competente podem, dessa fórma, receber ensinamentos uteis e fecundas direcções; a experiencia, porém, provou que uma associação de educação familiar vive com mais intensidade quando as conferencias são seguidas de discussões. Um ouvinte pede explicação, outro põe em duvida as theorias expostas, um terceiro invoca um facto pessoal que sustenta ou contradiz uma these desenvolvida, outros, enfim, pedem conselhos especiaes que os ajudem a resolver certas difficuldades que não conseguiram vencer.

Em regra geral, depois de algumas sessões, fica assegurada a collaboração activa de todos os membros. Todas as palestras que fizemos diante de varios auditorios, na cidade e na aldeia, foram seguidas de pedidos particulares de informações, e isso um convite insistente de nossa parte.

Caso, entretanto, seja o auditorio irreductivelmente refractario, podemos lançar mão, com vantagem da «caixa das perguntas». Os associados demasiado tímidos para falar em publico ou que não querem expôr diante

de todos os defeitos que desejam combater nos filhos depositam, em uma caixa collocada na entrada da sala um papel em que escreveram as questões que almejam ver tratadas e que serão estudadas na reunião seguinte.

Emfim, os associados estudam principalmente os melhores methodos de educação de seus filhos. Os assumptos das discussões e das palestras são cuidadosamente escolhidos com o fito de tornar immediatamente applicaveis os conselhos praticos que d'ahi devem resultar. É imprescindível que pelo suc-

cesso, cujo poder já assignalamos, sejam os paes convencidos, o mais cedo possível, da utilidade das reuniões para as quaes são convidados. Sem duvida, podem ser attrahidos por uma bella conferencia sobre educação, pois a audição de tal conferencia não exige da parte dos ouvintes o preparo especial que requeira a audição de conferencias scientificas, artisticas ou literarias. Mas, ainda uma vez, si a associação de educação familiar estudar apenas problemas geraes de educação, si não descer ao dominio dos casos particulares que demandam solução, si, em uma palavra, não provar a utilidade immediata de sua existencia, está fatalmente destinada a uma prompta dissolução.

#### Alguns exemplos de assumptos a tratar

Quaes os assumptos, pois, que devem figurar na ordem do dia das primeiras reuniões? Serão evidentemente diversos segundo as situações. Aqui, onde as condições da vida dictam aos paes o dever

de orientar seus filhos para as carreiras liberaes, mostraremos como devem preparal-os e o que devem evitar; ahí, onde a terra é injustamente abandonada, onde para usarmos de expressão consagrada, a lavoura sente falta de braços, provaremos a superioridade da profissão agricola quando é bem exercida, allí, falaremos da necessidade da aprendizagem, cujo valor productivo demonstraremos; além, olharemos as vantagens e os inconvenientes das diversas carreiras que podem se apresentar aos filhos e proporemos os melhores meios de habilitação para o exercicio de determinadas profissões; faremos a exposição dos remedios preventivos e curativos de certas molestias infantis que os paes temem.

Depois que tivermos provado aos paes a utilidade dessas palestras, chegaremos ás questões essenciaes de educação propriamente dita, physica, intellectual e moral. Neste ponto, mil assumptos apresentam-se a exame; citamos apenas alguns: a) a educação physica e manual no lar; b) a alimentação do alumno; c) a significação da fadiga, da irritabilidade, da indisciplina; d) o valor educativo dos jogos; e) o canto em familia, as velhas canções; f) o desenvolvimento da individualidade; g) como formar os bons habitos; h) como conseguir a obediencia; i) a recompensa e o castigo; j) a educação domestica das moças; k) a educação religiosa das crianças; l) a adolescencia m) a educação do senso social, etc., etc.

#### Livros indicados

Alguns livros sobre educação familiar prestarão os maiores serviços aos organizadores de associações, visto que, na falta de um conferencista que possa expor convenientemente um certo assumpto, devemos, ás vezes, recorrer a leituras apropriadas. Aliás, os membros terão todo o interesse em conhecer alguns livros bons cuja leitura ser-lhes-ha proveitosa. Julgamos util indicar aqui as principaes obras, geralmente usadas nas associações belgas de educação familiar.

- |  |   |
|--|---|
| 1 Dr. G. Delcure—Le catéchisme de la mere de famille.  | 6 Jacques Herbé—L'éducation religieuse de l'enfant dans la famille. |
| 2 Hallet et Delen—Leçons élémentaires sur l'éducation. | 7 G. D.—Le bonheur des familles assuré.                             |
| 3 A. Stolz—L'art d'éducation.                          | 8 Simon—L'art d'élever les enfants.                                 |
| 4 Vicolay—Les enfants mal élevés.                      | 9 Les rapports du 2me. Congrès d'éducation familiale.               |
| 5 Simon—Canevas de 20 causeries sur l'éducation.       | 10 La Revue de l'éducation familiale.                               |

Aquelles que quizerem organizar uma Associação de educação familiar fazemos sentir que o methodo a adoptar na exposição de um assumpto deve sempre ser o mais intuitivo possível. Não devemos começar pela exposição da theoria, mas sim pelo exame critico dos casos particulares. Damos, em seguida, como expuzemos o estudo de um caso determinado, em nossa obra—*L'éducation dans la famille et à l'école*,—segundo Pol Auri.

#### Estudo de um caso determinado

Vamos discatir o que fazem certas mães quando um de seus filhos bate a cabeça em uma cadeira ou no canto de uma mesa, emfim em qualquer movel.

1. Pol Auri—Comment enseigner l'art de l'éducation dans les écoles ménagères.

#### EXPOSIÇÃO

I Algumas, pallidas, põem-se a tremer e gritam: «Ah! como agonizou-me! Não enxergas nada, bobinho...etc»

#### DISCUSSÃO

I Essas mães bem parecem ser perfeitas egoistas. Ellas se rangem pelo facto de... machucou-se a criança? Não! mas porque ficaram assustadas e corrigem a criança, isto é, batem e injuriam-na por mera vingança.  
Processo deploravel—porque a emoção do filho impede-o de receber um castigo que, talvez, seria justificado pelo seu estavamento.

II Outras precipitam-se para a criança gritando: «Ah! pobrezinho!» que queda! Esta morto! etc.»

III Outras ainda agarram vivamente a criança, apertam-na nos braços, com voz desolada: «Anda, meu queridinho, meu amor, perto de tua mãezinha querida, vou te dar...» e promette-lhe uma coisa que, anteriormente, lhe tinham recusado com razão.

IV Ha mães, mui numerosas, que exclamam: «Oh! que não movel! Espere, vamos dar-lhe pancadas!»

II Essa conducta convence a criança de que ella seriamente ferida, julga que aconteceu uma desgraça; fica espantada e chora, chora... e chora.  
*Processo que devemos rejeitar*—porque fôrmaria medrosos, fracos, chorões.

III E' o processo *perfeito da franqueza*—A criança logo aproveitar-se-ha desse franqueza e, quando um objecto lhe fôr recusado, estimulará uma queda para conseguir o que cubiça.

IV Porque motivos fala e procede a mãe desse modo? Para apaziguar o pequeno. Tem successo esse meio? Quasi sempre; algumas vezes, até, o pequeno põe-se a rir. O fim visado é, pois, obtido. Vejamos agora as consequências de tal conducta.

Será a mãe responsável do mal que sente a criança? Evidentemente, não. A culpa cabe á imprudencia ou estorvamento da criança. Imputar a falta á mãe é dar ao filho uma idéa falsa das causas. Não aprende a conhecer a verdade. Não aprende a apanhar a relação entre a causa e o effeito. Não aprende que para não se fazer mal ter-lhe-hia bastado ser mais prudente. Não aprende a supportar o mal de que é elle mesmo a causa. Não aproveita a occasião de constatar uma coisa que, muitas vezes, ser-lhe-ha útil na vida pratica, a saber: cada um deve soffrer as consequências de seus actos.

Mas ainda temos outra coisa. A criança ri. Porque?

Porque a mãe recebeu pancadas. Forma-se no espirito do pequeno esta conclusão que os acontecimentos (isto é a conducta da mãe) justificam: «Ah! a mãe me fez mal, então... deve ser batida. Ella tambem soffrerá. E bem feito». Fazem assim germinar no seu coração o sentimento da vingança e preparam-s'os a entrar na vida bem disposto a se vingar de cada offensa merecida ou não, e a fazer o mal em paga do mal.

Reformamos assim sua consciencia e seu criterio: é um processo *desastrosos*.

V Ha outras, enfim, que assim dizem ao bebé: «Vamos, não é nada, não chora. Um reparão não chora assim por tão pouco. Vê, és grande, já não choras quasi mais...»

V Suggestionamos a criança; não a lastimamos: isso augmentaria seu pesar. Desviamos suas idéas da idea de dor, fazemo-lo pensar em outra coisa. Propomos-lhe um ideal e estimar, ser grande, isto é, proceder ajudadamente como procedem (como deveriam proceder) as pessoas grandes.

E' o *melhor processo*.

## Conclusão

Caso a criança se faça mal por inadvertencia, não devemos nos assustar, bater no movel, injuriar o pequeno, não o acariar demasiadamente, mas, com calma, desviar suas idéas, en-

corajal-o e, depois que cessar de chorar, mostrar-lhe-hemos que elle mesmo é a causa do mal que soffreu e como teria podido evital-o.

Estudamos, na mesma obra, alguns outros assumptos adoptando um methodo que se nos afigurou racional, sendo estabelecido que os ouvintes necessitam, principalmente, de conselhos praticos. Classificamos as recommendações em tres series com os seguintes titulos: a) o que *nunca* devemos fazer; b) o que *sempre* devemos fazer; c) o que *por vezes* devemos fazer.

## Como combater a mentira nas crianças

### I. Importancia da sinceridade.

Sibemos que a educação das crianças é, sobretudo, uma obra de direcção. Para dirigil-as proficientemente necessitamos conhece-las. Ora, caso se furtem, caso sejam hypocritas e mentirosas, o seu conhecimento torna-se muitissimo difficil.

### II. O que *sempre* devemos fazer:

a) dar o exemplo de sinceridade por palavras e actos: isso é elemento basico; é condição *sine qua non* da franqueza das crianças;

b) castigar as mentiras: mui severamente as primeiras;

c) estigmatizar a mentira: mostrar sua baixaza ou maldade cada vez que a criança a encontra;

d) e exaltar a sinceridade corajosa, seja a criança autora ou testemunha;

e) conceder á criança o beneficio da verdade, enquanto estivermos na impossibilidade de verificar seus dizeres: isso a realça a seus proprios olhos e lhe dá uma alta idéa do valor de sinceridade;

f) verificar cuidadosamente, antes do castigo, a culpabilidade da criança: qual é o contrario da verdade? mentira? ignorancia? ou confusão, no espirito dos pequenos, entre realidade e sonho?

g) ensinar a criança a ter tacto: a sinceridade, disse acertadamente Porto-Riche, é um revolver que não devemos descarregar no rosto dos transeuntes.

### III. O que *nunca* devemos fazer:

a) dar o exemplo da mentira: longe a hypocrisia e a mentira, mesmo as mentiras chamadas «convencionaes e de polidez»; longe, tambem, os ardis no interesse da criança;

b) pôr a criança na alternativa de mentir em proveito proprio: nada, pois, de severidade excessiva;

c) deixar suppôr á criança que poderia mentir: seria excitá-la a mentir;



d) abusar da credulidade da criança ou ridicularisá-la: a criança acharia então os meios de não mais ser enganada nem ridicularizada;

e) gabar a intelligencia de uma criança que soube, dextra-mente, por meio de uma mentira, porém, tirar-se de um máo passo, ou enganar um companheiro: «Tal pae é tolo a ponto de achar graça quando vê seu filho enganar seu companheiro por meio de alguma deslealdade maliciosa ou falsidade. São, entretanto, as verdadeiras sementes da traição (Montaigne);

f) arrancar a confissão de uma falta com uma promessa de perdão: promessa essa que cumpriremos... ou não, é isso desastroso;

g) encorajar as crianças a mentir: o conselho, infelizmente, não é inútil; certos paes recommendam expressamente a seus filhos que mintam em certas circumstancias.

IV. O que por vezes devemos fazer:

a) mostrar as consequencias da mentira: educação moral, social e religiosa;

b) recompensar a sinceridade: perdoar, por exemplo, uma falta confessada; não estabelecer, porém, esse processo em systema;

c) não interrogar uma criança que commetteu certas faltas que tem muito peço em confessar.

#### As associações de paes na Allemanha, Austria, Inglaterra, Estados Unidos

Alguns leitores objectar-nos-hão, talvez, que o projecto de reunir os parentes é infelizmente uma utopia.

Responderemos, não com uma refutação theorica, mas indicando-lhes a existencia de muitas associações de paes em plena prosperidade e fecundas em resultados felizes.

Os *Elternabende* (serões de parentes) da Allemanha e da Austria são mui florescentes e contribuem para vulgarizar entre os paes de alumnos as noções que asseguram a unidade de direcção na educação moral das crianças.

Na Inglaterra, a *Parents' National Educational Union* comprehende mais de quarenta filiações. Encontramos essas uniões na Australia, em Ceylão e no Transval.

A *Boston home and school association* comprehende dezenove sociedades onde se encontram paes e professores para se esclarecerem mutuamente, e conseguirem melhores resultados na educação da mocidade.

A *Home and school League*, de Philadelphia, abrange sessenta secções locais e dezoito sociedades filadas, e visa um fim analogo ao da associação de Boston.

Ha dez annos, a Associação das Mães de familia dos Estados Unidos, *National Congress of Mothers*, dedica-se á fundação de Associações de Educação junto dos estabelecimentos de instrução. As reuniões dirigidas por esta sociedade foram frequentadas o anno passado por 30.000 paes.

Em S. Petersburgo existe um *Círculo de Paes* que publica uma "*Encyclopedie de l'éducation et de l'instruction dans la famille*".

No interessante *Recenseamento geral dos let-Romania* trados e dos illetrados da Rumania em 1909, G.

Argliresco assigna que «as professoras organisaram serões escolares onde as camponesas vem com seu trabalho e, enquanto o fazem, ouvem uma pequena conferencia». Tais serões são verdadeiros *Elternabende*.

Em França, desde 1899, Bidart empreheudou, **França** em toda a região Sul-oeste, uma série de conferencias que deu como resultado a fundação de *Círculos de Paes educadores*. Esses círculos segundo crêmos, infelizmente falharam. Um insuccesso, porém, nada prova; para o julgar precisaríamos conhecer as respectivas causas.

Conhecemos ainda dous *Círculos de paes*, um em Paris, outro em Rouen. Sem duvida ha outros cuja existencia desconhecemos.

Na Belgica, é a *Liga de Educação familiar* **Belgica** que suggeriu, com mais insistencia, a organização dos círculos de paes. Por meio da revista publi-

cada mensalmente, pelas conferencias realizadas durante treze annos nas principaes cidades do paiz, pela organização de dous Congressos internacionaes de educação familiar, um em Liège em 1905 (1.300 membros), outro em Bruxellas em 1910 (3.300 membros), pela publicação de diversos tratados especiaes, a Liga criou uma corrente poderosa em prol da educação familiar. E' devido á sua intervenção directa que se constituiram numerosos círculos de paes, que são feitas, em varios estabelecimentos de instrução, conferencias especiaes para os paes dos alumnos, e que os *Círculos de rendeiras* estudam quasi que em cada uma de suas tres ou quatro reuniões annuaes um assumpto de educação. Esses círculos foram organisados na Belgica a partir de 1907 em seguida a publicação de Paulo de Veryst, fundador e membro da commissão executiva da *Liga de educação familiar*, do livro: *O papel social da rendeira*. Estão hoje em numero de cerca de cem, com 10.000 membros aproximadamente.

Como já dissemos é o successo o estí-  
**do trabalho** mulo mais poderoso. Accrescentamos agora,  
 e isso é a justificativa do resumido historico  
 que acabamos de fazer, nada é tão contagioso como o exemplo.  
 Possam as paginas que escrevemos tornar mais intenso o  
 movimento que se manifesta em favor da propagação, nas fa-  
 milias, dos principios da boa educação das crianças.  
 Parece que os paes, verificando, atemorizados, os estragos  
 das educacões descuidadas, dão agora mais attenção aos consel-  
 hos dos educadores.

Os homens de acção devem aproveitar tão boa disposição.  
 Fundem-se, pois, em toda parte, associações de educação fa-  
 miliar e que cada sociedade existente actualmente, traga no seu  
 programma a instrução pedagogica dos paes e dos futuros paes.  
 E' o meio pratico mais efficaz de melhorar a sociedade.  
 Ora, com relação á sociedade, tem razão o proverbio: *mais  
 vale prevenir que remediar.*

Coragem! um resultado consolador espera os apóstolos que  
 se dedicarem a grande obra de educação familiar!

## Como conseguir e conservar a attenção

### CAPITULO VIII

METHODOS DE CONSERVAR E ESTIMULAR O DESEJO DE SABER

(Continuação)

*Como satisfazer e desenvolver o desejo natural da actividade  
 mental.*

A *actividade* é um dos instinctos da infancia. Uma criança  
 não é feliz a não ser que seu poder mental ou physico, ou  
 ambos, estejam occupados.

A *actividade productiva* é o unico alicerce em que se pode  
 fundar um verdadeiro systema philosophico de educação.

Si se der a uma criança trabalho de caracter adequado á  
 sua idade, que faz trabalhar as suas faculdades mentaes e as  
 suas habilidades manuaes, prestará attenção, não meramente  
 porque esteja occupada, mas porque a occupação lhe dá prazer.

Fellenburg diz: «A experiencia tem-me ensinado que a  
 indolencia em pessoas jovens é tão directamente opposta á sua  
 disposição natural para a actividade, que, si não fór a conse-

quencia da má educação, acha-se invariavelmente ligada com  
 algum defeito constitucional.»

Stailman diz: «A attenção e a actividade do espirito são  
 talvez termos convertiveis; pois observamos que o espirito nun-  
 ca está attento si não for incitado á acção por alguma causa  
 externa (tal como um objecto admiravel, uma scena animada,  
 uma narração commovente, um pezar profundo), ou por uma  
 causa interna—a vontade.» Portanto, é importante que se apro-  
 veitem de todos meios de despertar e satisfazer a actividade  
 mental da criança afim de conseguir attenção. Para fazer isso,  
 é necessario attender ao seguinte:

*I—O professor deve explicar o menos possivel quando ensina.*

Naturalmente o professor não deve procurar ensinar tudo  
 por ensaios porque perderia muito tempo em o fazer. Os co-  
 nhecimentos accumulados dos seculos é um armazem, de que  
 se deve permittir os alumnos aproveitar, em grande escala, sem  
 por si fazer todas as descobertas, mas dando todos os passos  
 progressivos necessarios. Mas quando o professor pode guiar os  
 alumnos no desenvolvimento de um assumpto, elle o deve fazer.  
 Elle não lhes deve permittir desviar-se em procurar as minas de  
 ouro do saber, nem deve cavar o ouro e cunhal-o para os  
 alumnos.

O nome que se dá a quem ensina na lingua do Paiz de  
 Galles tem um sentido muito suggestivo. A palavra que signi-  
 fica escola é «ysgol», cuja traducção é—progredir em conheci-  
 mentos passo a passo, começando no primeiro degrau da escada  
 e subindo.

A palavra que significa professor é «ysgol-feister», que quer  
 dizer «aquelle que ensina a subir a escada». Não é o professor  
 que deve subir e lançar abaixo para os alumnos os thesouros  
 que achar.

Precisa ensinar cada alumno a subir sózinho, de modo que  
 a medida que subir vai se tornando mais forte.

«Esta necessidade constante de explicação é o resultado de  
 nossa falta de orientação, e não da criança.

Affastamos as crianças dos factos que podem interessal-as e  
 que podem ser assimilados activamente por ellas. Pomos-lhe  
 na frente factos muito complexos que não podem comprehen-  
 der e por isso são-lhes desagradaveis.

Achando que não adquirem estes factos de boa vontade,  
 nós os empurramos no seu espirito a força de ameaças e cas-  
 tigos. Assim negando-lhes os conhecimentos que desejam, e en-  
 tregando-as de conhecimentos que não podem digerir, produzi-

mos um estado morbido das faculdades, e uma repugnancia do saber em geral. Quando, em parte pela indolencia que nós causamos e em parte pela inaptidão nos estudos, a criança nada comprehende sem explicação, torna-se um mero receptivo passivo de nossa instrução. Os alumnos devem ser exercitados em se tornar investigadores, não meros accumuladores.

2—O professor deve dar aos alumnos a sua parte devida no trabalho do estudo.

Muitos professores fiam-se demasiado no ensino pelos olhos. Os alumnos podem ver muito sem, contado, receber impressões fixas. Ver não requer grande intensidade de attenção. O professor não pode ter certeza que a criança que olha esteja pensando no assumpto em questão. A criança pode estar olhando para o professor, para o quadro negro ou para um objecto e estar pensando no seu ultimo brinquedo.

Uma professora de uma escola dominical ficou encantada com o apparente interesse manifestado por um de seus alumnos, o qual, contrariamente ao seu habito, conservou os olhos fixos nella durante toda a lição. Quando acabou a lição, ella a surpreendeu dizendo: «Miss Jones, a senhora não moveu nem uma vez o seu queixo inferior, enquanto falava.»

A professora devia tel-o feito conversar, escrever ou desenhar alguma coisa a medida que a lição proseguia. Seu erro foi suppor que meninos possam escutar muito tempo mesmo quando se fala bem. Em todo caso a attenção de escutar não é de grande importancia. Ella é meramente receptiva, mas devia ser productiva.

A falta de attenção tão lamentavelmente notavel na maioria das escolas dominicaes, e em muitas escolas publicas, é devida ao facto que os alumnos são meros recipientes de informações, e não participadores activos no processo de aprender. São ouvintes quando deviam ser actores. O seu desejo de actividade mental desfallece e morre por falta de exercicio dos poderes mentaes. Exige-se delles sómente que escutem ou olhem e se lembrem. Tornam-se passivos, porque o professor lhes dá pouca occasião de ser outra coisa. Si ficassem sempre na escola perderiam totalmente algumas das suas faculdades.

3—Que os alumnos empreguem as mãos o mais possivel, quando estejam apprendendo.

A sequencia verdadeira em adquirir e fixar conhecimentos consiste na investigação, percepção, concepção e applicação.

Nossas percepções mais claras são aquellas recebidas accidentalmente de cousas com as quaes já estamos familiarizados. Nenhuma concepção fica perfeitamente definida enquanto não a applicarmos activamente.

A memoria precisa ser provida pela repetição de processos, não pela repetição de palavras e affirmações. Desenhar ou reunir amostras, folhas com veias cruzadas e veias paralellas, darão percepções mais claras, mais definidas e mais permanentes do que muitas repetições das melhores definições. O melhor meio de adquirir conhecimentos consiste na pratica e experiencia. O saber não deve ser armazenado para uso, mas pelo uso. Isto não só fixará melhor o conhecimento, mas exercitará o poder de o empregar, que é um departamento do trabalho de educar muito mais importante do que a mera acquisição de conhecimentos.

O emprego das mãos é o unico meio certo de obrigar os alumnos a prestar attenção ao seu trabalho. Nenhum espirito a não ser o seu proprio pode guiar a mão do alumno. Quando estiver fazendo qualquer cousa, por força ha de empregar as suas faculdades mentaes até o ponto necessario para guiar a mão. Dar uma representação visivel das concepções do seu espirito, é o esforço que requer a mais definida concentração de suas faculdades, a mais completa applicação de seus conhecimentos. Nenhum outro processo o obriga a fazer uma introspecção tão concisa de suas concepções, ou lhe demonstra tão claramente a falta de precisão e de exactidão nos seus quadros mentaes, ou os photographa tão permanentemente na sua memoria. O inicio e fim de adquirir conhecimentos consistem em servir-se de cousas, não em receber lições a respeito dellas. Nenhuma mãe é ingenua em dar lições aos filhos a respeito de colheres, facas, cadeiras etc., porque a criança de tres annos sabe o nome e o uso de cada objecto da casa, e mesmo fóra da casa onde os tenha visto empregado. Si cada professor fosse um Newton e visse cahir a maçã, o desatino mais serio do ensino das escolas seria logo reconhecido e removido. A reproducção de reconhecimentos independente do professor é um processo que pode ser applicado a todo estudo por qualquer alumno. É o unico meio certo de assegurar a attenção, de estimular a actividade, de definir e fixar as concepções, e de revelar a natureza destas concepções ao professor, de modo que as possa corrigir quando incorrectas e melhora-las quando indefinidas.

4—O professor não deve cansar o espirito dos alumnos.

Uma quantidade apropriada de exercicios physicos, produz efeitos beneficos no systema muscular; além de um certo ponto

é prejudicial. Assim uma quantidade judiciosa de exercício mental fortifica e desenvolve as faculdades mentaes, mas o estu-  
tudo, ultrapassando o «ponto de fadiga», tem um effeito debilitante.

O uso moderado das forças phisicas dá prazer, e augmenta o desejo de exercício; assim como a applicação judiciosa do espirito mais desejo de estudar desperta, e dá mais força para investigar os problemas que se possam apresentar ao pensamento. O professor mais sujeito a insuccesso é aquelle que quer obrigar os seus alumnos a trabalhar durante sessenta minutos em cada hora.

5 — *O professor não deve sobrecarregar o espirito dos alumnos.*

Muitas vezes o professor julga a resistencia do espirito de uma criança maior do que realmente é. Muitos meninos intelligentes são forçados a supportar grandes cargas de saber durante o tempo da escola, ficando, até um certo ponto, mentalmente paralyzados, e nunca recuperam o seu pleno vigor de pensamento. Isto em parte explica o facto de tantos meninos habéis na escola chegam a ser homens somente mediocres. Comer de mais produz dyspepsia e destroe o appetite para a comida. Ha tambem dyspepticos mentaes.

6 — *Que as lições e o ensino sejam adequados á idade e ao desenvolvimento da criança.*

Os medicos reconhecem, como factor muitissimo importante no desenvolvimento do corpo, a necessidade de um supprimento appropriado de alimentação de natureza adequada ás necessidades e forças da criança e indicam claramente certos alimentos que são prejudicaes ás criancinhas.

Philosophos mentaes indicam tão claramente que ha periodos no desenvolvimento mental em que não se deve exigir que estudem certas materias. Pode acontecer que as crianças sejam levadas a ler muito cedo. As crianças devem ser conduzidas por passos mais naturaes da condição de attenção instinctiva para a attenção governada.

(Continúa)

## EM CLASSE E PARA CLASSE

### *Descobrimto do Brasil*

(Nota para uma commemoração civica)

O descobrimto do Brasil é um desses acontecimentos conhecidos e repisados até mesmo nas classes do curso primario.

Essa commemoração não pôde evidentemente limitar-se á simples narrativas, por mais pormenorizada que ella seja. Tratando-se de alumnos de um curso secundario, de uma classe de futuros preceptores, é indispensavel que façamos aqui applicação das leis da fillação historica, isto é, que de facto remontemos ás suas causas mais ou menos complexas, para em seguida apreciar o nos seus resultados e sobretudo nos ensinamentos civicos que elle comporta. Sim, o descobrimto de Brasil não pôde e não deve ser estudado como um facto isolado. Elle constitue effectivamente um episodio inseparavel dessa immortal epopéa maritima realizada pelos portuguezes durante o seculo XV e parte do seculo XVI, epopéa que começa pela fundação da Escola Nautica de Sagres, em 1415 e termina pela audaciosa viagem de Fernando de Magalhães, em 1520, ao redor do planeta terrestre.

Vamos, pois, relancear um olhar de conjuncto sobre a historia portugueza desses dois seculos e teremos como ponto de partida o objectivo da expedição de Pedro Alvares Cabral.

Qual era o fim dessa expedição?

A historia o diz com a maior clareza: seu objectivo era assegurar o commercio portuguez na India, era conquistar mercados para a importação dos productos do Oriente, productos a cujo consumo de ha muito vinham afeitas as populações da Europa meridional e occidental.

As Cruzadas, que tiveram por fim libertar do poder dos turcos e sarracenos os logares sagrados do Christianismo, haviam arrojado á Asa milhares e milhares de Europeus. De volta para a Patria, diz o Dr. Theodoro Sampaio numa notavel conferencia, de volta para a Patria o cruzado ou o peregrino trazia infiltrado n'alma o gosto pelas cousas e costumes do Oriente.

As tapeçarias da Persia, as sedas da China, as perolas de Ormuz, os diamantes de Golconda, as saphiras, esmeraldas e jasmuz, as especiarias da Malasia, as essencias precynthos de Ceylão, as especiarias da Malasia, as essencias precynthos de Ceylão, o pão de sandalo, o pão de tinta ou *versino* dos italianos, ciosas, o pão de sandalo, o pão de tinta ou *versino* dos italianos, e as armas brancas constituíam um grosso commercio que as armadas de Veneza, de Piza e de Genova, de combinação com as caravanas arabes, alimentavam. Esse commercio que fez na idade média a riqueza das duas republicas italianas, tinha duas partes principaes. Os venezianos, seguindo para sul e para leste, através do adriatico e do Mediterraneo, iam em demanda dos portos da Syria e do Egypto, para onde affluíam as caravanas arabes que vinham de Aden, no Oceano Indico, através da Arabia e regiões ribeirinhas do Mar Vermelho.

Os genovezes tinham um percurso differente; seguindo a principio em rumo de Leste, como os seus rivaes, elles aprofavam depois para o Norte, através do Archipelago e do Mar de Marmara, em busca dos portos do Mar Negro, ponto de convergencia de outra caravana que vinham de Ormuz, no golfo Persico, acompanhando a principio as margens do Euphrates e transpondo depois os desertos da Armenia. Esse commercio, porém, entrou um dia a declinar. Com a expansão dos turcos para o Occidente e a subsequente tomada de Constantinopla em 1453, desenvolveu-se no Mediterraneo e suas dependencias uma pirataria incrívelmente audaciosa. As naus mercantes dos italianos eram atacadas e subjugadas; os passageiros, como as mercadorias, cahiam em poder dos piratas e viam-se reduzidos á escravidão ignominiosa, da qual só se podiam torrar mediante oneroso resgate. Em terra, como no mar, a cobiça do turco golpeava fundo o commercio, atacando, roubando, dispersando nos desertos da Arabia e da Armenia as mal apercebidas caravanas dos mercadores arabes.

E' facil de comprehender-se que, com riscos e vexames desta natureza, o commercio veneziano e genovez foi reduzindo-se aos poucos e por fim desaparecia de todo.

No entanto os europeus do Occidente já não podiam prescindir das especiarias do Oriente, cuja cultura se tornava de todo impossivel dada a diversidade com o clima europèe.

O commercio com a Asia offerencia ainda a perspectiva de lucros fabulosos. Fechadas as antigas vias de communicações através dos mares interiores, eis que surge em Portugal a idéa arrojada de buscar uma nova rota, um novo caminho maritimo para os famosos emporios de Aden, de Ormuz, de Ceylão e da India.

Basta lançar um golpe de vista sobre o mappa mundial para ver que só havia uma rota praticavel. Ella consistia em

descer pelo Atlantico, contornar a Africa e reflectir depois para Leste, sulcando aguas do Oceano Indico. Devia ser um percurso de muitas mil milhas, percurso tanto mais difficil quanto as navegações só se faziam então á vela.

Contra essa gigantesca empreza, porém, militavam ainda outros obstaculos: eram velhos preconceitos, idéas absurdas, mythos inverosímeis, fillos de ignorancia que reinava então entre os marujos. Sua imaginação fazia do Atlantico um *Mar Tenebroso*, cheio de perigos, abyssos e monstros de toda a especie. Esses preconceitos, essas superstições, esse crasso obscurantismo constituíam um obstaculo quasi de todo insuperavel. Para remover essa impossibilidade, para dissipar essas trevas, foi mister que o Infante D. Henrique, glorioso filho de D. José I, erguesse na eminencia do promontorio de S. Vicente, nos confins meridionaes do Reino, esse potente pharol que foi a Escola Nautica de Sagres.

Por ali que, em cerca de meio seculo de actividade operosa, se preparou essa geração de marinheiros instruidos, desabusados de superstições, valentes e tenazes, que deviam arrancar ao Mar Tenebroso, uma a uma, as ilhas de Madeira, dos Açores, do Cabo Verde, dobrar o Cabo Pojador e o Cabo Não e devassar as regiões mysteriosas da Lybia.

Um outro motivo igualmente ponderoso concorria para dar ainda maior incremento a essas navegações encetadas sob o estímulo de lucros commerciaes. Eram as noticias mais ou menos phantasiosas que então corriam na Europa, sobre a existencia no Oriente, de um pequeno Estado christão, o reino do Preste João, encravado nos dominios da mourama infiel e sofrendo da parte desta a mais vexatoria das oppressões.

O ardor cavalheiresco das antigas Cruzadas reavivou-se. O sentimento da fé, robusto e inabalavel naquelles tempos, inspirou aos christãos do Occidente o pensamento de correr em soccorro de seus opprimidos irmãos do Oriente. Cresceu assim o ardor pelas expedições maritimas, em rumo da Asia.

Quando baixou ao tumulo o Infante D. Henrique, o inclyto fundador da Escola de Sagres, o caminho para a Asia ainda não estava aberto, mas estava feita uma parte do percurso que vae de Lisboa a Calicut. As caravellas lusitanas, por essa epoca, já haviam transposto a linha equinoxial e avançavam victoriosas através do Atlantico Austral, cada vez mais fortes, mais admiraveis na sua tenacidade, mais ardorosas no prosegimento do seu ideal. D. Henrique, morto, como que revivia nos seus destemidos marujos de Sagres.

Em 1487 Bartholomeu Dias, avançando sempre para o sul, vingou finalmente a ponta austral do continente negro. Vingou-a

como diz a historia, em plena procella, mas quando o temporal amainou, quando as nuvens se dissiparam e o sol de novo raiou no azul, os contornos da Africa que o destemido Argonauta via sempre e sempre á sua esquerda, haviam desaparecido de todo. Em vez das terras africanas o que agora se avistava a do. Em vez das terras africanas e desimpedido, como uma larga proleste, era o mar livre e desimpedido, como uma larga promessa de esperança. A voz do commandante e as prôas das caravellas apontam para o Oriente: mais um passo e estaria por ventura realisado o sonho maravilhoso do Infante D. Henrique, O destino, porém, não quiz que Bartholomeu Dias ganhasse os louros dessa victoria. Forçado a retroceder em virtude de uma revolta da maruja, elle levou a Portugal a fausta, a ambicionada noticia de que a Africa dava passagem para o Oriente, para o reino longinquo do Preste João, para a mina inexgotavel do ouro e das pedrarias, para a região feraz das especiarias do pão e sandalo.

Mas quantas inconsequencias nas acções humanas, quanta surpresa, quanta ironia no destino das cousas!

D. João II, que merecera da Historia o cognome de Principe Perfeito, que havia firmado com mão de ferro os direitos da realza, que tinha dado o maximo impulso á empreza das descobertas maritimas, D. João II queda-se agora morto, inerte e irresoluto, como que exgotado pelo herculeo esforço até ali desenvolvido.

Apos a façanha de Bartholomeu Dias seguem-se para os mareantes lucros dez annos de inacção forçada, dez annos de que a Hespanha ia tirar partido para arrebatar á sua rival uma parte do immenso dominio colonial que lhe estava destinado.

Sim, foi nesse interregno que emergiu na scena o immortal genovez Christovão Colombo, afirmando a possibilidade de ganhar a India avançando em rumo opposto ao dos portuguezes.

Seu projecto se condensava neste paradoxo: *ganar á levante por á ponente*, isto é, chegar ao Oriente avançando para Occidente.

Averbado de louco e visionario, repellido de corte em corte, Colombo encontrou finalmente uma mulher, uma rainha tão genial como elle, a qual teria vendido as proprias joias de sua propria corôa, si tanto fosse precioso, para equipar a esquadra que Colombo solicitava. Essa mulher, minhas senhoras, esse digno representante do vosso sexo, foi Isabel de Castella.

Cinco annos após a passagem do Cabo das Tormentas, quando os verbos lusitanos descaiam placidos nas vergas das caravellas, Colombo partiu de Palos com tres navios imprestaveis, e após dois mezes de viagem aventureosa atravez do desconhecido, foi bater em cheio nas Antilhas, que aos olhos da sua imaginação outra cousa não era sinão um prolongamento da India, dessa

mesma India, em cuja conquista os lucros vinham trabalhando para mais de meio seculo com ardor indefeso.

Era um erro, vós o sabeis, mas esse erro foi providencial para salvar os interesses compromettidos de Portugal.

Ha na conducta de Colombo uma circumstancia apparentemente inexplicavel. De volta de sua primeira viagem á America, o glorioso genovez, em vez de ir directamente para Madrid, a dar conta do seu feito, passou por Lisboa, onde deixou-se ficar alguns dias.

Tendo solicitado uma audiencia de D. João II, Colombo referiu-lhe todas as peripecias de sua viagem triumphal. Eis um facto que constitue uma verdadeira inconsequencia. Essa narração que representava as primicias do seu grande feito, essa narração competia á rainha Isabel, que lhe fornecera os meios de realizar o seu plano e não a D. João II que a recusára depois de longos protellações.

Essa inconsequencia que envolve uma ingratidão vae ter porém a sua explicação.

Colombo sabia que nas concessões que lhe fizera por anticipação a corte de Castella, havia um lado vulneravel. Pelo tratado de Alcáçovas, celebrado em 1479, entre Portugal e Castella, a ultima destas nações reconhecia o direito de Portugal sobre a corte Africana e sobre todas as ilhas descobertas ou por descobrir no Atlantico. Havia uma unica restricção quanto ás ilhas Canarias, sobre as quaes era reconhecido o direito de Castella.

Estribado nos direitos decorrentes desse tratado, D. João II, ao receber a communicação de Colombo, fez-lhe sentir delicadamente, mas com firmeza, que as terras descobertas lhe pertenciam, frustando desse modo os planos de Colombo e dos reis de Castella.

E assim, mal se despediu, D. João II tratou de preparar uma armada que, sob o commando de D. Francisco de Almeida, devia ir ás Indias Occidentaes para d'ahi expulsar á força os hespanhões.

Os reis de Castella, receando uma guerra em que não levariam a melhor, tentaram em vão demover D. João II do seu proposito e appellaram para a decisão do Papa Alexandre VI. Este por uma bulla de 1493, imaginou poder satisfazer as duas partes litigantes, dividindo o mundo em duas partes por um meridiano passando 100 leguas ao Occidente de Cabo Verde: nas terras a Leste desse meridiano, continuava-se a reconhecer o direito de Portugal; as terras a Oeste do meridiano eram adjudicadas á corôa de Castella.

Isto já importava, no menos em parte, o reconhecimento dos direitos de Portugal, mas a decisão pontificia não satisfez a D. João II, o qual, desrespeitando a bulla, continuou os preparativos para a partida da frota.

Os reis de Castella mandaram embaixadores a D. João II, que os recebeu de mau modo, mas taes foram as instancias e os propositos de chegar a um accordo, que D. João, por fim, resolveu entrar em negociações, nomeando outros embaixadores, que se foram reunir aos outros em Tordesilhas para emendar a bulla de Alexandre VI. Em 1494, finalmente, assignava-se o tratado de Tordesilhas, que afastava o meridiano divisorio não 270 leguas para Oeste, isto é, 370 leguas a Oeste de Cabo Verde. A linha divisoria, como depois veremos, alcançava o Brasil, passando pelo Pará ao Norte e pela Laguna ao Sul. Um anno depois dessa victoria, D. João II baixou ao tumulo. D. Manoel sobe ao throno e, mais precavido do que o seu antecessor, tratou sem perda de tempo de proseguir a empreza secular das expedições maritimas para o Oriente. A esquadra que se preparára para a guerra contra os hespanhões foi destinada á India, sendo o seu commando confiado a Vasco da Gama, em 1497.

Releva notar que os dez annos que decorrem entre 87 e 97 não foram de todo perdidos para o aperfeiçoamento da navegação. Durante elles inventa-se o astrolabio que servio para tomar a altura do sol e constroem-se taboas de declinação deste astro. Por meio desse instrumento e dessas taboas, podia-se, d'ahi por diante, determinar cada dia a posição do navio e dar-lhe o conveniente rumo.

Até ahí a navegação se tinha feito á vista da costa, cujos accidentes constituíam *pontos de referencia*. D'ahi por diante o sol passou a ser o unico ponto de referencia necessario e, com tal aperfeiçoamento, a navegação cabotina ia transformar-se em marinhagem de largo curso. Vasco da Gama, no dizer de João de Barros, foi o primeiro navegante portuguez que *navegou o descoberto perdendo de vista a costa* e engolfando-se no pégo do mar. Em Julho de 1497 parte elle de Lisboa com quatro caravelhas, um das quaes, sob o commando de Bartholomeu Dias se destinava a S. Jorge de Mina, na Africa.

Até Cabo Verde, Bartholomeu Dias acompanha aquella esquadra de que devera ser elle a o commandante. Em S. Thiago, de Cabo Verde, os dois grandes capitães se separam com as efusões naturaes em taes emergencias.

Esse episodio é relatado por Joaquim Leitão em sua interessante obra intitulada *O Almirante dos Mares Orientaes*, da seguinte forma:

Vasco da Gama estava muito commovido e uma pessoa que estava proximo ouviu-lhe distinctamente estas palavras:

— Adeus! Não tendes que me querer mal, estimado Bartholomeu Dias! Bem sabes que sou um servo d'El Rei. E, demais, quem sabe si eu não terei um dia de chorar a mesma ingratidão!... Mas é nosso fado: servir os reis por mais ingratos e cruéis que elles sejam. Deus nol-o levará á conta das nossas culpas!

E Bartholomeu Dias, mais resignado, teve esta expressão: «Emfim, Vasco da Gama! Consola-me a idéa de que levas, em vossa companhia, o bravo Pero d'Alemquer, que já comigo navegou...»

«A tres de Agosto partimos. E no momento de separarem-se os tres capitães, interrogou alguém ao capitão-mór:

— Que rumo?

— Sul, — disse Vasco da Gama.

— Sul ou sudeste? — replicou Pero d'Alemquer.

— Sul! repetiu Vasco da Gama com energia.

— Mas até quando?... perguntou indeciso, Pero d'Alemquer.

— Até o meu S. Gabriel virar de bordo.

Este episodio define bem o caracter de Vasco da Gama.

Cheio de nobre generosidade com Bartholomeu Dias, a cujos serviços fazia justiça, elle não quer, apesar disso, abdicar o direito de dirigir elle proprio o destino da expedição, não quer ferrar-se temeroso ás responsabilidades do commando.

Considerado por esse lado, o episodio relatado vale por uma photographia moral.

E' possivel, entretanto, que o escriptor se tenha equivocado a respeito do rumo ordenado por Vasco da Gama.

Em um magnifico trabalho publicado por occasião do centenário da viagem de Cabral, o Dr. Zeferino Candido, estribando-se na autoridade de João de Barros, diz que Vasco da Gama, em vez de aproar para o sul, avançou para o equador num angulo de 45.º, o que quer dizer em rumo sudoeste, rumo que conservou alguma tempo depois de haver passado a linha.

E' digno do maximo interesse a leitura do seu roteiro nessa parte de sua viagem.

A 22 de Agosto, diz o roteiro, indo na volta do mar, ao sul e quarto sudoeste, achamos muitas aves feitas como garções, e, quando veio a noite, tiravam contra o sul sudoeste, muitas, como aves que vão para a terra; e nesse mesmo dia vimos uma baleia, e isto bem a 800 leguas em mar.

Que terra seria essa para onde voaram os garções assignalados no roteiro de Vasco da Gama.

Basta reflectir um momento para responder: a esquadra achava-se então a 800 leguas de Portugal, em rumo Sul-sudoeste de S. Thiago de Cabo Verde. Não é preciso grande dose de penetração para perceber que essa terra só podia ser a costa do Brasil. Tivesse Vasco da Gama avançado mais algum tempo nesse rumo, e estaria o Brasil descoberto 3 annos antes da expedição de Cabral. Porque mudou de rumo Vasco da Gama? Porque entendeu que já era tempo de aproar para a Índia, para prestar os planos de Castello, servido pela sagacidade genial de Colombo.

Outra razão era a orientação dos ventos e correnteza dessa epocha, os quaes não offerciam á esquadra de Vasco da Gama um rumo de feição para o Brasil.

Mas foi um erro não continuar por mais algum tempo em rumo sul-sudoeste, porque a esquadra, em vez de ir ter ao Cabo, foi cahir em cheio sobre a Ilha de Santa Helena, que lhe fica ao Norte.

O resto da viagem do Gama não nos interessa para a questão que nos occupa. É geralmente sabido que elle transpoz o Cabo, entrou pelo Indico, tocou em Sofala, Moçambique, Mombaca, Melinde, na costa oriental da Africa. Deste ultimo ponto seguindo em rumo nord-este foi aportar a Calicut, Capital da Índia, e ambicionada Chansan dos lusitanos, a Terra da Promissão destes novos Israelitas. Estava pois realzado o sonho secular de D. Henrique: estava descoberto o novo camiabo da Índia, da Índia genuina, da Índia real, e o commercio portuguez nessa região da Asia ia ser assegurado. Bem o comprehendiram os mouros, que commerciam naquella região. Seu instincto de prompto entreviu nos portuguezes um rival, um concorrente. As intrigas não se demoraram e Vasco da Gama teve de apressar o seu regresso para não ser trucidado; mas regressando, elle trouxe suas nauas carregadas das famosas especiarías do Oriente, como para attestar que a suspirada méta das expedições do Oriente tinha sido afinal attingida. É facil, pois, de imaginar o enthusiasmo que em Portugal despertou o feito de Vasco da Gama. Para dar uma idéa do enthusiasmo que vibrou em todo o velho reino, basta lembrar que elle inspirou a Luiz de Camões o immortal poema dos *Lusiadas*, esse livro que é, com toda a razão, considerado como obra prima da litteratura portugueza e ao mesmo tempo um sudario brilhante no qual se envolveu a nação portugueza, ao atufar-se para sempre

na penumbra desoladora que se seguiu á derrota de Alacer-Quivir.

Evitemos, porém, as digressões. D. Manoel, recebendo a feliz nova da descoberta da Índia, tratou sem perda de tempo de tirar della todo o proveito, entabulando com ella relações commerciaes.

Para esse fim aprestou-se uma grande esquadra, tres vezes maior que a de Vasco da Gama, e essa esquadra teve como commandante Pedro Alvares Cabral, como é geralmente sabido. Era Cabral um technico, um homem calejado nas lides do mar? Não! O que delle sabemos pela historia se resume nisto: era um fidalgo, um homem da côrte e não um lobo do mar. Amigo de Vasco da Gama, foi por este recommendado a El-Rei, como pessoa capaz de levar a cabo o grande empreendimento que D. Manoel tinha em vista.

Como se explica que Vasco da Gama apresentasse um fidalgo, de preferencia a um homem perito na arte de navegação? O facto explica-se facilmente. Um homem nestas condições não se prestaria tão facilmente a seguir as instrucções de Vasco da Gama, como este não se prestou a seguir as instrucções do piloto de Bartholomeu Dias.

Com Cabral não se daria o mesmo. Sem a pretensão de rivalizar na gloria com Vasco da Gama, elle veria neste um oraculo e seguiria docilmente os seus conselhos. E foi o que se deu. Industriado por Vasco da Gama elle partiu de Lisboa em Março, isto é, numa epocha muito mais propicia á navegação nos mares do sul.

Até Cabo Verde, o rumo era conhecido. De Cabo Verde Cabral seguiu em rumo sul-sudoeste até muito alem do equador. Elle procurou o ponto de reversão mais ao sul, para evitar o erro que levou a esquadra de Gama a Santa Helena, quando elle pensava aportar para o Cabo. Ora é facil de comprehender que Cabral seguindo este rumo ia infalivelmente ter á terra apontada pelos garções de que falla o roteiro do Gama. Cabral, como foi narrado pelo distincto alumno, partiu de Lisbon a 9 de Março de 1500 e depois de 43 dias de bonançosa viagem, veio a avistar o Monte Paschoal e logo a seguir, como diz Vaz Caminha, uma terra chã e cheia de arvoredos.

Estava descoberto o Brasil. Como se acaba de ver, a descoberta do Brasil foi uma consequencia, um corollario forçado da viagem de Vasco da Gama.

Houve historiadores que consideraram o descobrimento do Brasil como inteiramente casual. Nas classes do curso primario ouve-se não raro esta affirmação: Cabral, per ordem de D. Manoel afastou-se da costa da Africa para evitar as cal-



maria, porém, afastando-se mais do que devia, veio a descobrir o Brasil. Outros dizem que Cabral foi arrastado por uma corrente marítima ou por um temporal. Esta afirmação do temporal é perfeitamente gratuita porque, segundo se vê da carta de Caminha, de Cabo Verde para o Sul a armada teve uma viagem perfeitamente bonançosa, pois veio encontrar o hemisphero sul em pleno outomno. A hypothese da casualidade seria aceitavel si Cabral apparecesse em scena isolado, isto é, sem ligação com o seu predecessor immediato, Vasco da Gama. A palavra acaso é uma palavra totalmente vazia de sentido: Si ella significa alguma cousa, é a nossa ignorancia. Vós sabeis que antes de Cabral, já Vicente Pinzon e Diogo de Lepe tinham pizado o solo do Brazil. O 1.º chegou em Janeiro e o 2.º em Fevereiro de 1500. Que vinham elles fazer nesta direcção? As terras do Brazil, pelo tratado de Tordesilhas ficavam a leste do meridiano divisorio e, por conseguinte, não pertenciam á Hespanha. Que vinham, pois, fazer aqui esses navegantes hespanhoes? Foi a curiosidade que os attraheu: o interesse não podia ser porque, embora descoberto pelos hespanhoes, essas terras pertenciam a Portugal. Pois si os hespanhoes foram arrastados nesse reino pela curiosidade, porque não admittiremos, como João Ribeiro, que Cabral foi arrastado pelo instinto de novas terras a descobrir? Nos hespanhoes era a curiosidade; em Cabral podia muito bem ser a curiosidade reforçada pelo interesse.

Porque então os chronistas se calam a este respeito? Porque a historia guardou silencio por tanto tempo sobre as causas, si havia causas precisas? A explicação é facil: os chronistas se calaram e a historia se calou, porque Cabral não quiz confessar que se afastou para Oeste mais do que fôra preciso.

E porque? Porque D. Manoel não ligou ao Brazil grande importancia, de tal sorte que a demora de Cabral em Porto Seguro durante dez dias foi considerada como um descuido inqualificavel, quasi um crime. Não faltou quem attribuisse a essa demora o naufragio de Bartholomeu Dias, depois, no Cabo da Boa Esperança.

— Si Cabral tivesse partido immediatamente, a esquadra teria encontrado ali monção favoravel e não as tempestades bravias que occasionaram o naufragio, permitindo ao Gigante Adamastor a realisação da sua ameaça.

Aqui espero tomar, si não me engano, de quem me descobriu cruel vingança; explica-se assim a ingratição com que foi tratado o descobridor do Brazil.

Recebido no primeiro momento com festas e applausos, elle é dentro em pouco afastado da córte, elle e toda a familia com ordem de não voltar.

E porque? Pela simples razão de se haver demorado dez dias no Brazil a confabular com os indigenas, com intuitos de christianização.

Si tão severo foi o castigo por uma falta tão leve, que não seria elle si Cabral confessasse toda a verdade, si declarasse que propositalmente se afastara para sul-sudoeste, para seguir as indicações de Vasco da Gama? Não seria isto, além do mais, comprometter o seu amigo e mentor?

Em resumo: a hypothese de casualidade já não tem razão de ser para quem deseja de boa fé consultar os documentos originaes, de preferencia a historia official, baseada nas afirmações dos chronistas, muitas vezes inspirados pelo prurido de lisongear os reis.

Não! Si o feito de Colombo se decora, se enfeita com o nome de descoberta, o feito de Cabral está no mesmo caso e não pode ficar-lhe em plano inferior.

Si Cabral buscava uma incognita, Colombo, de seu lado buscava tambem uma incognita, quando se arrojara para Occidente. A prova é que elle morreu com a certeza de havia aportado á India.

E' preciso, pois, que façam justiça a Cabral, tanto mais quando, como se acaba de ver, elle veio a ser um martyr do seu proprio feito.

Vou concluir:

Uma commemoração civica não tem valor pratico e alcance moral sinão quando opera a ligação entre o passado e o futuro.

A cultura civica se reduz a este duplo desideratum: conhecer a patria para bem amal-a e amal-a para bem servil-a.

Ninguém ama um objecto, um ideal, sinão quando tem delle um conhecimento claro, nitido, ordenado; ninguém põe o seu espirito ou o seu braço ao serviço de uma causa si a não ama de um modo apaixonado.

Appliquemos este principio á questão da cultura civica. Conhecer a patria é conhecer o paiz onde nascemos, a terra que recebeu os nossos primeiros passos, que guarda as cinzas dos nossos paes; conhecer aquelles que nasceram debaixo do mesmo céu e vivem sob as mesmas leis e sob o mesmo governo.

Mas conhecer a patria é ainda conhecer aquelles que tomaram na arena do combate luctando por essa mesma Patria. Conhecer a nossa patria é conhecer a sua historia no que ella encerra de mais nobre, de mais edificante, de mais suggestivo, de mais augusto.

Pois bem: haverá historia mais gloriosa, mais altisonante, mais cheia de exemplos fecundos do que a historia desses ar-

rojados argonautas que com a quilha de suas embarcações escrevem sobre a face interminável do Oceano a epopéa immortal do valor dos lusos, nossos antepassados.

Desde os tempos do Infante D. Henrique até o reinado de D. Manoel, que raça valente de homens, que destaque nas individualidades, que vigor de acção nessas individualidades que se chamaram D. Henrique e D. João II, Bartholomeu Dias e Vasco da Gama, Pedro Alvares Cabral e Christovam Colombo, porque si elle era genovez, sua mulher era portugueza e foi em contacto com os portuguezes que elle se preparou para o seu feito.

Elles tiveram todos um mesmo ideal, um ideal bem definido: propagar a fé, dilatar o imperio, conquistar mercados, canalizar para a patria as forças productivas das terras distantes do ultra-mar.

E para attingir esse ideal, com que tenacidade não trabalharam elles, a começar pelo Infante D. Henrique, cuja actividade fecunda se prolongou por mais meio seculo.

Que exemplo de abnegação em Bartholomeu Dias que, depois de haver transposto o Cabo das Tormentas, acompanha Vasco da Gama e Cabral em posição subalterna e vai morrer num naufragio á vista do proprio Cabo!

Que energia masculina em Vasco da Gama, engolfando-se impavido no jogo do mar e affirmando a sua iniciativa, a sua propria inspiração quando aprôa para sudoeste, quando Pero de Alemquer aconselha o rumo sueste!

Que modestia em Cabral accetando com a docilidade de um discípulo as suggestões de seu illustre mestre e amigo Vasco da Gama!

Que constancia invencível em Colombo, indo de côrte em côrte, a mendigar auxilios precarios em troca de um sceptro a que estavam appensas tantas glorias, tanto poderio!

Que audacia em Fernão de Magalhães, quando arroja suas caravelhas através do estreito sul americano e, á semelhança de Vasco da Gama, se engolfa no immenso pelago do Pacifico, para ir morrer sem gloria immediata numa ilha longinqua das Philipinas!

Dá vertigens, como diz o notavel orador Alves Mendes, dá vertigens rememorar uma historia destas, magnetisa possuir uma historia tal, causa orgulho descender de tão nobre estirpe!

O que caracteriza tão nitidamente a esses grandes vultos da historia portugueza? Já o sabeis: é a posse de um ideal

bem definido; é um amor, uma fidelidade constante a esse ideal; é uma tenacidade a toda a prova no tender para esse ideal; é o cerebro, o coração e o braço englobados num mesmo accordo harmonioso.

E foi por isso que elles venceram. Sacrificaram sua vida na ara santa da Patria, mas no dizer do poeta, libertaram-se da lei da morte e inscreveram seus nomes nas paginas da Historia: cahiram na arena ou morreram no esquecimento como Pacheco e Camões, mas morreram com a satisfação de haver arrancado a patria da penumbra discreta em que até então jazera, para pô-la em pleno foco, como nação hegemónica da Europa.

Quantos ensinamentos não vos depara, moços normalistas, a contemplação dessa extraordinaria historia ou antes dessa empolgante epopéa!

Quantas lições não nos traz esse estudo, sobretudo nesta época incolor, de pessimismo e desanimo, nesta época de rethorica superabundante e vontades flaccidas, nesta época em que cada cabeça encerra planos gigantescos, mas na qual tudo se espera do governo, dos chefes, da politica!

Um outro ensinamento encerra ainda este apañado historico, e esse, senhores estudantes, eu desejo recommenda-lo á vossa meditação assídua.

Tudo começou pela fundação de uma escola, a Escola Nautica de Sagres. Sim, Sagres foi o prologo de toda a epopéa maritima que fez a gloria e a immortalidade de Portugal nos seculos XV e XVI. Sim, Sagres foi o pharol que dissipou as brumas do Mar Tenebroso e abriu ás caravelhas horizontes interminos.

Sim, Sagres foi o ninho d'aguas erguido no cimo desse promontorio cujo nome foi um symbolo. Evocae o passado e vereis no alto desse cabo predestinado o vulto epico de D. Henrique, assistindo á volta das naus, cujo triumpho, no dizer do Dr. Theodoro Sampaio, era o seu proprio triumpho.

Careis alumnos, estimados alumnos da Escola Normal de S. Carlos: fazei da nossa Escola uma nova Sagres. Erguei-a nesse promontorio sagrado dos vossos corações de moços, dos vossos corações valorosos.

Trabalhae por ella com toda a força dos vossos cerebros, e dos vossos braços.

Quereis saber qual será a vossa recompensa?

O futuro será vosso e a Patria vos agradecerá.

*João Lourenço Rodrigues.*

## A musica e o canto coral, seu ensino pelo methodo analytic

(Do Commercio de S. Paulo)

Temos sobre a mesa uma nova publicação da Escola Normal desta capital: é um folheto de cerca de 30 paginas, con-tendo a conferencia realizada naquelle importante instituto pelo sr. professor C. A. Gomes Cardim, sobre o «ensino da musica e do canto coral pelo methodo analytic».

A essa conferencia, que teve numerosa e selecta assisten-cia, seguiu-se a titulo de illustração, uma aula pratica dada pelo maestro sr. João Gomes Junior aos alumnos da escola modelo da Escola Normal.

Constituiu esta de uma serie de exercicios variados, tendo por fim mostrar a maneira pela qual está sendo feita a proces-sação do ensino da musica, segundo a nova orientação didactica.

Nada diremos sobre a impressão produzida pelo trabalho dos dois operosos professores. Pelo que se vê dos diarios pau-listanos de 13 e 14 de setembro, a assistencia victoriou-os com enthusiasmo, facto que por si só representa valioso *veredictum*.

Nosso intuito ao traçar este artigo, é dizer duas breves palavras para caracterizar as tendencias do methodo analytic, ora applicado ao ensino da musica e do canto coral.

\* \*

Methodo analytic, define o professor Gomes Cardim, é aquelle que «parte do geral para o particular, das consequen-cias para os principios, dos effectos para as causas».

O methodo analytic oppõe-se ao methodo synthetico, que procede da parte para o todo.

Assim, no ensino da leitura, para figurar um exemplo muito conhecido, o methodo analytic parte da sentença para chegar ao conhecimento da palavra e dos seus elementos phonicos (syllabas ou letras); ao passo que o methodo synthetico parte das letras ou das syllabas para chegar ao conhecimento da pa-lavra e da sentença.

Esta distincção é, aliás muito conhecida para exigir outras illustrações.

No que respeita ao ensino da leitura, pôde-se dizer que o methodo analytic se introduziu em nosso meio escolar por ini-ciativa de miss Marcia P. Browne, então directora da Escola Modelo do Carmo.

Mal comprehendido, foi a principio mal processado.

A primeira critica que se lhe fez foi a de levar o alumno a uma memorização inconsciente das lições. A semente aliás não foi de todo perdida. Da sua reacção sobre o methodo de syllabação, então em voga, resultam trabalhos novos de concordân-cia, de adaptação. As cartilhas de Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Pinto e Silva, constituem uma documentação expressiva dessa evolução do methodo synthetico para o methodo analytic.

Em principios de 1902 assume a direcção da Escola Nor-mal o dr. Oscar Thompson, discipulo de miss Browne e seu antigo collaborador na Escola do Carmo.

Um dos seus primeiros actos foi o restabelecimento do en-sino da leitura analytic nas classes da escola modelo. A pro-cessação do ensino, a principio deixava ainda bastante a dese-jar. As cartilhas de d. Maria Guihermina Loureiro de An-drade e posteriormente a de miss Arnold, traduzidas do inglez, não haviam passado pelo cadinho de uma adaptação conscien-ciosa, baseada no conhecimento da nossa lingua: dali defetos, insucessos parciais, que eram levados à conta do proprio me-thodo.

Em 1907, fundou-se no largo do Arouche, a Escola Modelo isolada e o director da Escola Normal resolveu fazer um ensaio decisivo. O professor Theodoro Moraes, encarregado da secção masculina, publica, sob o titulo *Meu livro*, a primeira cartilha, verdadeiramente nacional vasada nos moldes do methodo ana-lytico.

Os resultados são facéis de conjecturar: o methodo analy-tico saiu completamente victorioso dessa tentativa final. Para essa victoria tinham faltado então dois elementos decisivos, um material — a cartilha escripta segundo as exigencias do methodo analytic, outro moral — o ardor de proselytismo que resulta de uma convicção radcada.

Dahi, por deante o methodo da leitura analytic fez rapida carreira por influencia do dr. Thompson, já então elevado ao posto de superintendente do ensino publico, as classes da Escola Modelo isolada começaram a ser visitadas pelo escol do pro-fessorado paulista.

Aquelles que nutriam duvidas quanto á efficacia do novo instrumento didactico, viram as suas objecções se diluirem ao contacto de uma realidade triumphante: a victoria se deu em toda a linha e essa victoria, força é reconhecer representa uma conquista, um expoente da força de vontade, uma recompensa dos esforços perseverantes do dr. Oscar Thompson.

Seria exaggero, contudo, affirmar que o methodo analytic conta hoje por si todos os suffragios.

Ainda agora surgem por vezes aqui e acolá, vozes discor-

dantes, criticas que o arguem de moroso em seus resultados e extremamente fatigante para o professor.

Não pretendemos indagar, pois isso nos levaria muito longe, o que de fundamentado possa existir nessa critica. A refutação já tem sido feita com bons argumentos, sobretudo no terreno pratico da ensino, por aquelles que procuram applicar o methodo analytico com boa vontade, sem preconceitos, sem prevenções descabidas.

Estas generalidades poderão constituir uma digressão, mas eram necessarias para mostrar o ascendente cada vez maior do methodo analytico sobre a consciencia daquelles que, além de ensinar, sabem observar intelligentemente.

A prova desse progressivo ascendente está neste facto: o methodo em questão não fica confinado no dominio do ensino da leitura.

Elle se estendeu ao ensino da linguagem, como se vê pelos suggestivos cadernos de Ramon Roca, Arnaldo Barreto, Benedicto Tolosa e outros, cadernos cuja série ficou infelizmente apenas em começo. O ensino da disciplina grammatical, que outrora se iniciava pelas partes do discurso, para só muito tarde chegar á sentença, toma agora como ponto de partida exactamente a sentença, cellula viva desse todo organico que se chama o discurso.

Não ficam ahí os progressos do methodo analytico.

O ensino do desenho pelo systema *d'après nature* (copia do natural), que outra coisa é senão uma extensão de methodo analytico?

Sob o seu influxo benefico, o ensino da calligraphia por sua vez passa por uma transformação correspondente.

Atiram-se para longe os antigos cadernos, que começavam por traços inclinados e elementos de letras, combinadas em exercicios proprios apenas para entediá o alumno.

Hoje a criança se inicia nos exercicios calligraphicos, escrevendo desde logo palavras e sentenças, palavra cuja forma e sentido ella já conhece, já viu traçadas no quadro negro. Por essa forma o ensino da calligraphia se faz alliado ao ensino da leitura, e os dois ensinos se desenvolvem parallelamente, com vantagens indiscutíveis para um e outro.

O methodo analytico encontra felizes applicações no ensino da geographia, da historia, das sciencias naturaes, da propria mathematica; não ha talvez disciplina alguma cujo ensino não possa ser processado de accordo com as suas tendencias.

Será necessario encarecer as vantagens que resultam dessa extensão?

Não são evidentes, palpaveis essas vantagens?

Não equivale isto a promover a unidade dos processos didacticos e assegurar dessa forma a orientação de todo o ensino, a systematização de todas as suas partes por um encadeamento logico, natural?

Voltemos, porém, á conferencia do professor C. A. Gomes Cardim.

Depois de algumas considerações preliminares, o conferencista mostra que no ensino tradicional da Musica continuam a dominar as tendencias do methodo synthetico.

O ensino se inicia pelos elementos musicaes—notas, pausas, accidentes, compassos, etc., e, accumulando esses elementos numa aprendizagem arida, sem attractivos, só muito tarde vem a coordenar esses elementos, integrando-os na phrase musical, a unica realidade viva que existe para o ouvido humano.

Entende o professor Cardim que, num ensino racional da musica, o ponto de partida deve ser exactamente a phrase musical, tal qual nos a deparam as cantigas populares, nos quaes se traduz de um modo tão flagrante o sentimento nacional.

Para demonstrar este asserto, faz o conferencista um feliz confronto entre a musica e a linguagem.

A musica, diz s. s., é tambem uma linguagem: é a linguagem do sentimento, a linguagem do coração.

Ora, estabelecida a paridade entre as duas disciplinas, daí resulta, como um corollario, que é um erro pedagogico applicar no ensino da musica o methodo synthetico, quando a experiencia demonstra a superioridade indiscutível do methodo analytico no ensino da linguagem.

Si no ensino desta disciplina se parte da sentença, que constitue o elemento vivo, por excellencia do discurso, no ensino da musica é forçoso partirmos da phrase musical, porque esta representa na melodia o que representa a sentença no discurso.

Antes de entrar na explanação dos processos particulares em que o methodo se vai desdobrar o conferencista trata de resolver uma questão fundamental: qual é o fim collimado no ensino da Musica?

O fim da Musica é a cultura esthetica, é o desenvolvimento do gosto artistico, é a educação do sentimento por meio dos sons.

Ora, si assim é, os meios empregados no ensino da Musica devem estar subordinados a esse destino final. Os meios, isto é, os processos empregados devem ser taes que habilitem o alumno a sentir, que o colloquem em condições de apreciar a combinação harmonica dos sons e repellir a dissonancia.

Para que a Escola possa promover com segurança o surto do gosto artistico, é mistér que ella offereça á criança um am-

biente suggestivamente harmonico no qual só se executem boas musicas, só se ouçam boas vozes, côros afinados.

De que vale ao alumno, diz s. s., conhecer as figuras musicas, a divisão dos compassos, as claves, etc., etc., si elle não tem idéa do som expresso pelos symbolos musicas?

De que lhe serve conhecer os rudimentos da theoria musical, si não é capaz de *ler* a mais simples phrase musical?

Condennada por esta fórma a orientação do ensino tradicional da musica, entra o conferencista no terreno propriamente didactico. Partidario natural, s. s. quer que se ensine a musica pela musica, isto é, pelo canto, pelas melodias populares. No plano suggerido ha uma phase que se pôde considerar como preparatoria: ella inicia o alumno em exercicios de respiração e outros, tendo em vista a emissão perfeita da voz. Vem depois o ensino propriamente da musica.

O professor dará melodias muito populares, muito conhecidas, que os alumnos deverão cantar em côro, dando genericamente a denominação de *lá* a todas as notas.

O que se tem em vista especialmente nesta phase é a educação do ouvido.

Numa phase seguinte, as melodias conhecidas são escriptas sobre a pauta musical traçada no quadro negro, mas sem qualquer indicação de clave ou compasso. O professor fará cantar as melodias e concomitantemente os alumnos irão seguindo com a vista as musicas escriptas no quadro negro.

A simples inspecção da escripta levará os alumnos a perceber:

- 1) que os sons são representados por signaes;
- 2) que a fórma da figura varia com a duração do som;
- 3) que os sons variam de entoação conforme a posição da respectiva figura na pauta;
- 4) que o intervalo entre os sons varia consoante o numero de sons intermedios;
- 5) que ha relações determinadas entre os valores das figuras, etc., etc.

O que fica dito é bastante para fazer resaltar a estreita analogia existente entre o ensino da leitura e da musica. Naquelle, o alumno aprende a conhecer o valor do phonema pela sua função no vocabulo; aqui aprende a conhecer a intensidade do som, pela sua função na phrase musical.

Todas estas noções serão descobertas sem esforço pelos alumnos, desde que sejam convenientemente encaminhados pelo professor.

O segredo da leitura e do solfejo musical se resume no conhecimento do valor das figuras e dos intervallos entre os

sons. Ora, esse conhecimento é ministrado ao alumno pelo methodo exposto, de modo simples, interessante e por conseguinte capaz de captivar-lhe a attenção.

*Compasso.*—E' de vantagem que as melodias a estudar sejam todas escriptas, de começo, num só compasso, no quaternario, por exemplo.

Depois que os alumnos souberem ler perfeitamente as melodias, o professor iniciará sobre ellas uma série de exercicios rythmicos, fazendo-os bater o respectivo compasso, á medida que forem cantando. A noção de compasso, dest'arte, surge espontaneamente e, por este meio, os alumnos ficarão fazendo uma idéa mais perfeita dos valores relativos das figuras.

*Intervallos.*—Para o estudo das diferentes especies de intervallos o professor deverá ter o cuidado de escolher melodias bastante conhecidas, nas quaes se possam encontrar todos os intervallos a estudar. Aqui, como em todas as outras phases, o successo do ensino depende da sua dosagem: a theoria só deve apparecer depois que a pratica tiver fornecido elementos para a sua instituição espontanea.

Porque é preciso dizer que o methodo analytico não exclue a theoria. O erro da aprendizagem tradicional, pelo methodo synthetico não está no seu cunho theorico. O erro está em dar a theoria prematuramente, isto é, sem achar ponto de apoio em exercicios empiricos apropriados. A theoria deve vir depois que os alumnos já conhecerem as suas noções empiricamente, e dahi se vê quanto cuidado deve haver, por parte do professor, na escolha de melodias apropriadas, isto é, contendo implicitamente as noções theoricas que posteriormente terão de ser expostas de uma maneira formal.

Não temos a pretensão de expôr integralmente o plano traçado pelo professor Cardim: para isso fóra necessario reproduzir aqui toda a sua substanciosa conferencia. Ella se condensa em duas preoccupações que lhe dão uma feição bem caracteristica.

1.—Partir da phrase musical ouvida para os seus elementos phonicos e destas para a sua representação graphica.

2.—Preparar o suto da theoria por meio de exercicios que a conttenham implicitamente.

Não podemos, contudo, fechar esta apreciação sem uma referencia a dois meios empregados pelo mestre João Gomes Junior na processação do methodo analytico.

O primeiro consiste no emprego de um instrumento portatil de invenção franceza—o *guide-chant*. E' um pequeno harmonium cujo emprego permittirá ao professor prescindir, nos exercicios tabulares de qualquer indicação de clave: com o auxilio do

*guide-chant* o professor dará para cada melodia, a nota inicial do trecho a solfejar.

Outro processo denominado *processo gallinista* ou *mano-solfa*, consiste no solfejo pelos dedos. O maestro João Gomes Junior para exemplificar-lhe o emprego fez cantar pelos alumnos da Escola Normal dois trechos de reaes difficuldades, sendo um delles a duas vozes.

Segundo o professor Cardim, este processo de soifejo offerece entre outras vantagens a de habituar o alumno a conservar de memoria os intervallos musicaes. Para o auditorio que assistiu á audição, os exercicios de *mano-solfa* constituiram uma agradabilissima surpresa, o que valeu ao maestro João Gomes fortes applausos.

Faltam-nos elementos para descortinar o alcance que possa ter o trabalho do professor C. A. Gomes Cardim, considerado como elemento da cultura artistica do povo.

Considerado sob o ponto de vista didactico o seu plano se apoia em bases psychologicas perfeitamente aceitaveis, e, quando outros predicados lhe faltassem, só este bastaria para o recommendar. Elle traduz um esforço louvabilissimo pela uniformização dos processos didacticos, sob o influxo de uma mesma tendencia orientadora.

Por elle se prolongará sem duvida no terreno do ensino da musica, os progressos já realizados pelo methodo analytic em outras disciplinas do programma escolar.

Seria injusto fechar esta apreciação sem assignalar os esforços do maestro João Gomes Junior na traducção pratica do plano educativo do seu distincto collaborador.

Si a um cabe o merito da concepção, cabe ao outro o merito de uma execução intelligente, bem encaminhada.

## VARIÉDADES

### UTILIDADE DAS PLANTAS

PARA A FESTA DAS ARVORES.

Hoje, que é o dia das arvores,  
Falemos de nossas plantas.  
De algumas porque, de todas,  
Quasi é impossivel: são tantas!

Ora, para começarmos,  
Qual por nós a preferida?  
— Pois seja a canna de assucar,  
Doce, gostosa, querida!

A canna nós dá o assucar,  
O melado saboroso,  
A garapa que chupamos,  
Um refresco delicioso!

Tiramos do caféiro  
Nossa bebida, o café!  
— Não sabem? da avenca fazem  
Um xarope... o capilé!

Bebemos o chá da India,  
Bebemos o chá de matte;  
Do cacau e da baunilha  
São, cheirosos, o chocolate!

O milho nos dá farinha,  
Tambem farello e fubá;  
Da palha se faz cigarro,  
E da sua barba, um chá!

Dá tambem farinha o trigo,  
A batata e a mandioca,  
De que se extrae bom polvilho  
E mais: raspe e tapioca.

O algodão, além dum ólec,  
E' industria do algodoeiro.  
Da seringueira a borracha  
E a cortiça do sobreiro.

Da tecuma faz-se a corda,  
Que tambem se faz da embira;  
Dá-nos cera a carnahuba;  
Da anileira o azul se tira.

Para ter cestas, peneiras,  
Vamos buscar a taquara;  
Bambú trançado dá cerca,  
Feita aliás de jussára.

A linhaça, o linho e um oleo  
Provêm da planta do linho.  
Assim como da parreira  
Provêm o vinagre e o vinho.

O poejo, a arruda, a losna,  
Toda a mão deve plantar;  
São plantas tão apreciadas,  
São a pharmacia do lar!

As mobílias são de vime;  
De junco são as esteiras;  
De sapé cobrem-se ranchos;  
Palmito vem das palmeiras.

Da oliveira é que tiramos  
O azeite e toda a azeitona.  
E apprendam que o oleo de ricino-  
Se tem, quebrando a mamona!

O bicho de seda come  
Só folhinhas de amoreira.  
Dão-nos esplendidas tintas,  
O pau campeche e a aroeira.

Os travesseiros são cheios  
Ou de psina ou de macella.  
Girofeiro produz cravo  
E a canneleira, a cannella.

O repolho, a couve, a alfaca  
São alimentos sem par.  
A cebola, a salsa, o alho  
Nós bolem no paladar!

E' um crime até esquecermos  
Do arroz, do velho feijão,  
Dois principaes alimentos  
Cá da gente da nação.

Todas as plantas são boas,  
Têm qualquer utilidade;  
Mas de uma sei que persegue  
Aquelles de pouca idade.

Cuidam que é planta que amarga,  
Losna, arruda ou pimenteiro?!  
Pois saibam: bota umas varas  
Chamadas... de marmeleiro!

DULCE CARNEIRO FERREIRA.

## NOTAS

## MOVIMENTO ASSOCIATIVO

## REVISTA DE ENSINO

A *Revista de Ensino* continúa a representar na imprensa a «Associação Beneficente do Professorado Publico de S. Paulo». E' o seu organ; a ella devem ser endereçados (rua Sta. Thereza, 28) os pedidos de assignatura e toda a correspondencia.

E' representante da *Associação*, perante as commissões de redacção, o Sr. Professor Ramon Roca Dordal, a quem cabe toda a parte relativa do movimento associativo.

Os membros da *Associação* continuarão a receber a *Revista* gratuitamente, e os não associados podem obtel-a por assignatura annual de 5\$000.

A Directoria Geral da Instrucção Publica tem a seu cargo a redacção da *Revista*, que voltou a ser editada ás expensas do Exmo. Governo do Estado.

As sras. professoras e os srs. professores podem dirigir os seus trabalhos de collaboração com este endereço :

«Redacção da *Revista de Ensino*,  
Directoria Geral da Instrucção Publica,  
Rua das Flores, 9, S. Paulo».

\* \* \*

Para facilidade do serviço typographico, os artigos devem occupar uma lauda de cada tira de papel, escripta de um só lado.

Recebem-se ás collaborações para o seguinte numero.

Realizou-se, de conformidade com os Estatutos, a eleição da Directoria da Associação, que ficou assim composta :

## PRESIDENTE

Ramon Roca Dordal — Rua Luiz Gama, 137.

## VICE-PRESIDENTE

Alfredo Bresser da Silveira — Rua da Boa Morte, 24.

## 1.º DIRECTOR

Josquim Luiz de Brito — Rua Major Quedinho, 7.

## 2.º DIRECTOR

Luiz Cardoso Franco — Rua Peixoto Gomide.

## 1.º SECRETARIO

Demoathenes B. F. Marques — Trav. do Hospicio, 48.

## 2.º SECRETARIO

Carlos Lotito — Rua Prates, 87.

## THESOUREIRO

Antonio Peixoto — Rua Aurora, 160.

## 1.º BIBLIOTHECARIO

Augusto R. de Carvalho — Rua Barra Funda, 61.

## 2.º BIBLIOTHECARIO

Armando Gomes de Araujo — Rua Barra Funda, 48.

## PROCURADOR

Francisco de Assis Velloso — Rua General Jardim, 38.



SÃO PAULO ✕ DEZEMBRO DE 1913 ✕ ANNO XII

# REVISTA DE ENSINO

ORGAM

DA

Associação Beneficente

DO

PROFESSORADO PUBLICO DE S. PAULO

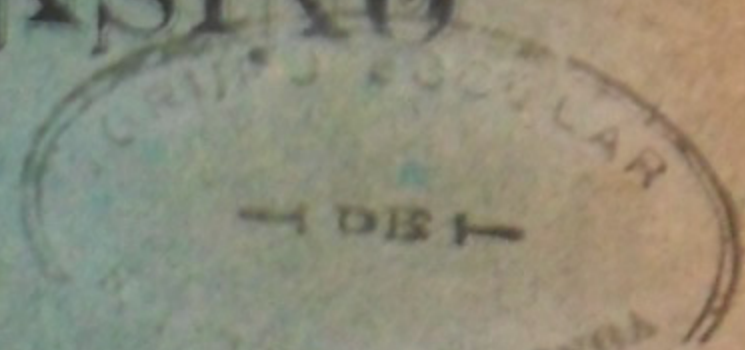
Publicação trimestral sob os auspícios da Directoria Geral  
da Instrucção Publica

NÚMERO 3 4

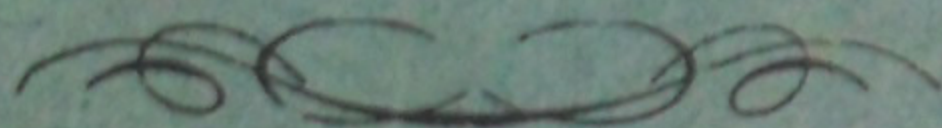
SÃO PAULO

TYPOGRAPHIA DO « DIARIO OFFICIAL »

1913



3-914  
Director  
L. Bordin



# Revista de Ensino

ANNO XII

DEZEMBRO DE 1913

GRUPO ESCOLAR  
N. 14

## Escola Profissional Masculina de S. Paulo

Educar pelo trabalho para o trabalho.

Entre as mais uteis instituições ultimamente criadas em nosso Estado, destacam-se as Escolas Profissionais, masculina e feminina, que funcionam em nossa Capital, dando os mais brilhantes resultados praticos.

O alcance social e economico de taes escolas impoz-se, felizmente, ao espirito culto e previdente de nossos estadistas, que não tem poupado esforços, patrocinando com verdadeiro carinho tão notaveis institutos populares.

Para dar uma idéa do que esses estabelecimentos representam e poderão vir a ser futuramente, offerecemos aqui alguns topicos da brilhante *monographia* apresentada ao Exmo. Governo do Estado pelo illustre professor Aprigio de Almeida Gonzaga, dedicado director desse estabelecimento:

Felizes os paizes, cujos governos, cedo encaram o problema da educação profissional do povo e consideram a grande missão, que lhes cabe em assegurar uma situação preponderante nas artes e nas industrias — escopo magno dos povos cultos e modernos.

E' um velho thema, é ainda uma questão agitada: o Estado Ensinante.

### O ENSINO PROFISSIONAL:

Não terei certamente a preocupação de querer atacar a debatida questão pedagogica, juridica e politica do direito do Estado intervir ou não nessa questão social; mas, de accôrdo com o que acima escrevo, julgo de maxima importancia para o Estado o problema do ensino profissional e a sua orientação no ensino geral publico, tão carinhosamente cuidado entre nós e merecedor das mais desveladas atenções, grandemente elevado pelo illustre estadista Dr. Carlos Guimarães e pelo operoso e emprehendedor Dr. Altino Arantes com a criação e installação desta Escola.