

Anno I

Setembro de 1932

N.º 3

REVISTA DO ENSINO

ORGAM DA DIRECTORIA DO ENSINO PRIMARIO



PUBLICAÇÃO TRIMENSAL

1932 - 3



Imp. Off. -- João Pessoa -- Parahyba, 1932 -- N. 1434

ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PRIMARIO

Secretario do Interior — *Dr. Argemiro de Figueirêdo*

Director — *Prof. Eduardo Monteiro de Me-
deiros* (em commissão, como
fiscal do Govêrno Federal,
junto ao Collegio Pio X)

Director interino — *Prof. José Baptista de Mello*

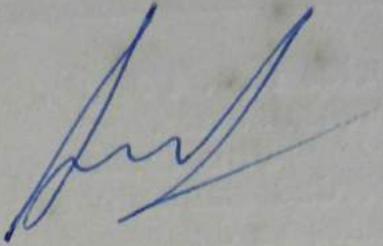
FISCALIZAÇÃO TECHNICA

- | | | | |
|-----------------|--------------|---|--|
| 1. ^a | zona escolar | — | <i>Prof. João Baptista Leite de Araujo</i> |
| 2. ^a | " | " | <i>Prof. Francisco Lucas de Souza Rangel</i> |
| 3. ^a | " | " | <i>Prof. Mario Gomes Pereira de Souza</i> |
| 4. ^a | " | " | <i>Prof. Leonidas Leonel da Silva
Santiago</i> |
| 5. ^a | " | " | <i>Prof. Francisco Salles d'Albuquerque</i> |
| 6. ^a | " | " | <i>Prof. Manuel Vianna Junior</i> |

SUMMARIO

	PAG.
As directrizes da Escola Nova — <i>Prof. Acrisio Teixeira</i>	5
Dr. Argemiro de Figueirêdo	27
Ensino das Mathematicas — <i>José Coêlho</i>	31
Grupo Escolar “Dr. Thomás Mindello”	33
Sociedade dos Professores	41
Escola Nova — <i>Mario Gomes</i>	43
Ensino Profissional — <i>Sizenando Costa</i>	45
Idade escolar — <i>Dr. Severino Patricio</i>	53
Círculos de Pais e Mestres — <i>Silvio Campamor</i>	55
Filosophia Pedagógica — <i>Padre Carlos Coêlho</i>	57
Deveres do Estado para com a creança	61
Instrucção Primaria do Estado — Movimento correspondente ao 3.º trimestre de 1932	67





AS DIRETRIZES DA ESCOLA NOVA

CONFERENCIA REALIZADA NA ESCOLA DE BELAS ARTES
PERANTE A 4.^a CONFERENCIA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO E POR INCUMBENCIA DOS SEUS ORGANIZADORES

Pelo prof. Anisio S. Teixeira, Diretor Geral da
Instrução Publica do Distrito Federal e Professor de
Filosofia da Educação na Escola Normal da Baía.

De inicio, um esclarecimento. Escola nova. Porque essa designação? Ha, até, mais do que a precaridade insustentavel do adjetivo, qualquer coisa de combativo e atrevido, que choca alguns companheiros avisados de trabalho, receiosos de uma ofensiva contra os valores riais da escola.

A designação "escola nova", necessaria, talvez, em inicio de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Porque não "escola progressiva", como já vem sendo chamada nos Estados Unidos?

E progressiva, por que? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciencia que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de "escola nova" não é mais do que a escola transformada como se transformam todas as instituições humanas, á medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Entre a medicina de Hypocrates e Galeno e a medicina moderna, ha, para quem buscar um ponto de vista bastante elevado, sequencias e harmonias irrefutaveis. Nem por isso, entretanto, alguém cuida poder hoje reviver os metodos erroneos ou empiricos daqueles primeiros tempos.

Pois existe tanto uma educação nova, quanto uma nova medicina ou uma nova engenharia.

Em todos os tempos o homem se esforçou para curar e se esforçou para construir. Mas dia para dia, transformaram-se os recursos e os instrumentos, e, dia para dia, a medicina e a engenharia se renovaram, como se vai renovando hoje a educação. Renova-se nos seus meios e, por intermedio dos meios, nos pro-

prios fins. Porque, de fato, fins e meios não se distinguem sinão mentalmente.

Fins inexecuáveis não são fins, mas fantasias. Os fins são verdadeiramente fins quando os conhecemos de tal modo que deles se desprendem meios de sua realização. Os meios são "frações de fins" (Deyey).

Desta sorte não são propriamente os fins que se renovam mas os nossos recursos de conhecê-los, aprofunda-los e esclarecê-los.

A engenharia moderna tem fins diferentes da engenharia primitiva. As pontes que se constróem hoje, ou as cidades e os edificios que se erguem pelo mundo, não podiam sequer ser imaginados pelos antigos.

O desenvolvimento tecnico da engenharia permite ao homem reconstruir os seus fins e realizar as maravilhas dos nossos tempos.

Em educação, o problema de reconstrução escolar não póde ser visto com essa objetividade, porque o desenvolvimento das ciencias que nos vêm emancipando da rotina, do improvisado e do accidental, é tão recente e tão incompleto, que não poude, ainda, conciliar todas as inteligencias. As divergencias são inevitaveis, como inevitaveis as confusões, as expectativas exageradas, os entusiasmos e os desanimos, as audacias e os temores, as alas direita e esquerda de uma transformação inevitavel, mas de que não se têm ainda os elementos integrais para definir, em toda amplitude, o objetivo e o alcance e traçar com nitidez os caminhos e os processos.

Esse esclarecimento inicial, quanto ao nome e ao sentido do movimento que se processa em torno da escola.

Transforma-se a sociedade nos seus aspéctos economicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciencia, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção.

DIRETRIZES ESSENCIAIS DO MOVIMENTO DE RECONSTRUÇÃO ESCOLAR

I — A premissa fundamental: a criança — Centro da escola

Conjugam-se, em torno da escola, as mesmas tendencias e as mesmas aspirações que marcam a evolução social.

Dentre essas aspirações e tendencias se destaca, com mais vigor, a de liberdade. Comparados os nossos tempos, ainda os de um passado proximo, si não podemos dizer que o homem tenha vingado na sua aventura de felicidade, podemos assegurar que vai vencendo na sua aventura de liberdade.

Percorreu a escola o mesmo sopro impetuoso de filosofia

individualista que varreu da sociedade restrições religiosas, espirituais e políticas ao livre arbitrio dos homens. Considerai, dizia Kant, toda pessoa sempre como um fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho principio caracteriza uma das diretrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolar,

A criança não mais como um meio, mas um fim em si mesma. Personalidade infantil aceita, respeitada, ouvida, e não mais ignorada ou, concientemente, reprimida.

A frase de John Deyey é típica. "Trata-se de uma transformação, diz ele, que se compara com a de Copernico em nosso sistema planetario". O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciencia, a sua sociedade que governa a escola; mas a criança, com suas tendencias, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projétos.

Para os elementos mais radicais, o problema se pôs em termos claros. A criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontanea deve governar a escola, que se transforma em um pequeno mundo, feito á sua imagem e similhaça.

O sentimento de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicologicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontanea para a expressão harmoniosa do individuo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve naturalmente para um ajustamento social perfeito — concorreram para essa reorganização escolar. Levados ás ultimas consequencias, esses principios nos conduziram ás escolas experimentais de nossos dias.

Visitei, por mais de uma vez, varias dessas escolas, em varios e diversos centros de civilização.

Nada aí lembra as escolas tradicionais que estamos habituados a vêr. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de côres, movimento, riso e som. As classes são salas de bric-à-brac. Ha de tudo. Em uma adoravel desordem. Os alunos — tal nome não tem sequer sentido nessas escolas por toda parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubes ou discutindo cousas a fazer. Nesta sala, toda uma cidade armada no chão. Com linhas de bonde, luz eletrica, correios, corpo de bombeiros, tudo enfim que constitue uma cidade. Um grupo de 30 crianças ergueu-a do chão em um ou dois anos de atividade. A iniciativa e o espirito social dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transportes. Todo um museu de gravuras, de modelos e de exemplares reais de meios de comunicação. Monografias interessantissimas. Uma extranha aliança dos recursos tecnicos dos nossos dias com a imprecisão das capacidades infantis. No auditorium, um concerto de 200 crianças. Todos os instrumentos construidos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A musica, composta por aqueles artis.

tas liliputianos. Enfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas.

Quando se busca, como é inevitável, contrastar aquela infância com a que foi a nossa infância, as lágrimas nos vêm aos olhos.

A doçura daquele espetáculo desfaz, entretanto, a amargura da lembrança. E da visita fica, tão somente, uma confiança muito funda nos dias melhores, que já vêm chegando, dias em que a infância seja completamente feliz, e os homens, fortes e tranquilos.

Até que ponto, porém, essas escolas são possíveis no mundo? Até que ponto não se apagam aí valores indispensáveis para a vida, como ela se organiza hoje? Até que ponto será possível generalizar as técnicas que se vão assim desenvolvendo?

Tais escolas perderam todas as preocupações concientes de preparar para o futuro. Vivem a vida imediata dos desejos e dos impulsos. O professor segue docilmente a vontade das crianças.

As atividades são escolhidas ao sabor das situações, para servir as experiências de cada dia. A escola é toda ela flexível como a natureza mesma. A filosofia que a fundamenta, a de uma confiança ilimitada no espírito infantil e a de um respeito religioso pela personalidade da criança.

O impeto com que se chega às extremas consequências da teoria serve para nos mostrar, com vidro de aumento, a tendência central da renovação escolar: o respeito pela individualidade infantil.

Entre esse extremo e o outro extremo da escola tradicional, há, porém, toda uma gama de posições.

Nem vale a pena alguém se assustar com a perspectiva dessa liberdade sem limites. O que há é examinar se a tendência está certa e se tem fundamentos científicos e sociais.

Os povos primitivos, conta Harold Rugg, costumam enfaixar as cabeças das crianças para lhes dar as formas cônicas ou chatas que os costumes prescreviam. Essa deformação física é bem mais inocente que a deformação mental a que ainda hoje nós, civilizados, submetemos os pequeninos cérebros infantis.

Na escola tradicional, com efeito, a ordem é exatamente oposta à da escola que vinhamos comentando. Aí a criança é o automato. Está em uma forma que a prepara para a vida futura, à autoridade do professor, à autoridade do programa, à autoridade do livro. Não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade. Com os pequeninos cérebros enfaixados, pouco a pouco se deixam modelar pelo tipo em série que a escola busca produzir, para perpetuar indefinidamente a sociedade retardatária e estática, de que é a reprodução.

A tendência de transformação se acentua no sentido de

dar mais direitos á criança, de considerar mais atentamente os seus impulsos, as suas capacidades e as suas diferenças, de fazer da sua vida atual uma cousa interessante, em si mesma, e não sómente uma preparação para a vida de amanhã.

Tal tendencia se encontra na escola e se encontra na familia. Por toda parte a criança é mais bem tratada. Começa-se a compreender que, suspenso o castigo fisico, urge suprimir a coação intelectual. A compressão nada póde produzir de bom. Esteja ela na imposição de um castigo fisico ou de um estudo ininteligível, é sempre a geradora de complexos de dessociações de incompreensões, que vão impossibilitar o seu desenvolvimento espontaneo e harmonioso.

Não é isso o resultado de nenhum sentimentalismo obscuro e imprevidente, mas as conclusões a que chegaram filosofos, e psicologos sobre a natureza do fenomeno educativo.

Tudo está, com efeito, em se saber o que é educar.

Si educar é função de superposição, de acrescimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional: isolem-se as atividades, limitem-se os objetivos, continuem-se os pequeninos exercicios. A educação se está sempre fazendo.

Mas, si educar é uma função complexa de adaptações e crescimento do organismo total da criança, pode-se logo ver que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. A sua atividade funcional de educação e vida é essencialmente unitaria. A escola deve transformar-se para prover o ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque.

Essa revisão do conceito de educação obriga á revisão da escola.

Educar é crescer. E crescer é viver.

Educação é, assim, vida no sentido mais autentico da palavra.

Alargada, desse modo, na sua compreensão, nós não a podemos encontrar nos processos mecanicos da escola tradicional. Como aí encontrar o moyel centralizador e harmonizador do crescimento ou da educação da criança, si não ha a sua participação, nem o seu desejo, nem a sua atenção, e si a obra interna da educação de nada disso pode prescindir?

Não é sómente o desejo de dar liberdade á criança que dirige os educadores; é sobretudo a impossibilidade de lh'a negar si querem construir obra de educação, respeitavel e sincera.

Dessa premissa da criança autonoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional.

As dificuldades repontam de todos os lados. Ha, ainda, a falta de uma tecnica impessoal, o que erica a obra de dificuldades supremas. Dentre todos os problemas, nenhum, porém, é mais delicado, mais difícil e mais fundamental do que o do programa escolar.

II — A reconstrução dos programas escolares

Não precisamos repetir que o problema dos programas escolares, envolvendo o problema da própria marcha do processo educativo, está inteiramente preso ao conceito de educação e á teoria geral de educação.

Seja lá qual fôr o programa adotado, alguma teoria de educação está nele implícita, governando-o, orientando-o, emprestando-lhe o critério para a avaliação dos resultados que ele visa. Os objetivos que a teoria determinar para a educação, esses, por força é que hão de governar a sua fatura, o seu método e o seu conteúdo.

Quando os objetivos da educação se circunscreviam á finalidade política e intelectualista do século XIX, o problema de organizar o programa também se circunscrevia a uma seleção inteligente de matérias e de técnicas escolares destinadas a dar ao aluno um conjunto de informações e de hábitos, capazes de fazê-lo um cidadão lial ao regime a que a escola servia e com habilidade bastante para participar utilmente na economia própria e na de seus pais. A aquisição de certas técnicas — leitura, escrita, aritmetica, desenho, musica, — a memorização de alguns compendios de geografia, historia e ciencia, e a educação de certa dextreza manual em trabalhos de oficina e jardinagem, — nisso se resumia o programa. Como dizia Gerard, a escola visava ensinar á criança tudo aquilo que esta, quando adulto, não podia ignorar.

A larga experiencia escolar do século XIX, os estudos sobre a criança e o proprio carater de nossa civilização vieram demonstrar que, não sómente os objetivos colimados pela escola tradicional não eram rial e efetivamente atingidos, como ainda que as novas condições estavam a exigir a transformação da propria finalidade da escola.

Com efeito, a escola e, na escola, o programa são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo, o característico essencial é que as experiencias passadas afetam o presente, transformam-no, e por meio dessa transformação reagem sobre o proprio futuro. Processo assim continuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a propria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais corre para transformação e ampliação da vida.

A aprendizagem resultante do processo educativo não tem outro fim, sinão o de habilitar a viver melhor, sinão o de melhor ajustar o homem ás condições de seu meio.

O currículo tradicional não discordava dessa orientação. Apenas julgava que, si fossem ensinadas isoladamente algumas técnicas e alguns livros ás crianças, elas depois os transportariam para a vida, tornando-a mais eficaz, mais cheia e mais feliz.

Foi esse isolamento da atividade escolar que a veiu perverter e inutilizar. Nem se aprendia rialmente na escola, nem muito menos, se transferiam posteriormente para a vida os resultados laboriosamente ganhos naquele trabalho.

Dai condenar-se a orientação de preparação especializada e artificial para a vida. E condenar-se a orientação puramente informativa e intelectualista.

Ao invés disso, a escola deve ser uma parte integrada da propria vida, ligando as suas experiencias ás experiencias de fóra da escola.

Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de distribuir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança.

Aprender não significa sómente fixar na memoria, nem dar expressão verbal e propria ao que se fixou na memoria. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma cousa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçõe o sentido.

Similhante concepção de aprendizagem altera, substancialmente, o conteúdo e os metodos da escola.

Está claro que não basta, para isso, aprender uma informação.

Póde-se saber tudo a respeito de dentes; e sua estrutura, a causa de suas caries e de suas molestias, e ainda assim, nada disso alterar a conduta pratica na vida.

Só se aprende para a vida quando não sómente se póde fazer a cousa de outro modo, mas tambem se quer fazer desse outro modo. Só essa aprendizagem interessa á vida e, portanto, á escola. Tal aprendizagem é, inevitavelmente, mais complexa do que a simples aprendizagem informativa.

Nenhum processo mecanico é suficiente para a sua aquisição.

A criança tem que ser levada em conta. E, com ela, os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os seus aborrecimentos. Tudo isso contribue para que se aprenda ou para que não se aprenda.

Para que se aprenda mal e para que se aprenda bem.

Ao lado da lição que se quer ensinar, vão-se também, e simultaneamente, ensinando habitos, disposições e atitudes que têm maior importancia educacional do que o objeto original do ensino.

A velha escola foge á dificuldade, continuando a ignorar ou agindo como se ignorasse o que se passa com a criança. Na impossibilidade de considerar o problema em sua complexidade, reduz o programa a um conjunto de lições fixadas de antemão e que devem ser aprendidas .

Sob o pretexto de preparar para o futuro, o seu programa se constitui de materias de interesse para a vida adulta. É a determinação de isolá-las para o ensino desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, sómente a ignorancia da criança e dos seus interesses, é a ignorancia do proprio sentido que a materia tem na vida real que constitue a falha mais profunda dos programas escolares usuais.

Desligados do sentido natural que têm na vida, aqueles conhecimentos não podem ser rialmente aprendidos.

E, em vez deles, a criança aprende habitos, atitudes, disposições, que lhe falsificam o carater, lhe retiram o espirito critico e lhe minam a inteligencia nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa.

Em resumo, o erro capital da pedagogia tradicional está no isolamento em que a escola e o programa se colocaram diante da vida. Aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se póde exercer sinão na matriz da propria vida e dentro de certas condições essenciais.

Essas condições devem ser atendidas, e não removidas. Primaria entre todas elas está a intenção de quem vai aprender. A vontade da criança ou do adulto é imprescindivel para que o aprendizado seja rial e integrado á propria vida. Seja um calculo de aritmetica ou seja uma habilidade manual, a determinação de aprender é que faz com que as mesmas sejam aprendidas.

Kilpatrick classifica as atividades em "intrinsecas" á vida da criança e "extrinseca" a essa mesma vida, conforme participa delas ou não a vontade intencional da criança. No segundo caso — atividades extrinsecas — o valor educativo é duvidoso ou nulo.

No primeiro caso — atividades intrinsecas — os resultados educacionais são seguros e completos: a intenção do aprendiz articula com a sua personalidade a nova atividade, conduz e orienta os proprios esforços, verifica os resultados e lhe comunica o impeto necessario para novas atividades e novos esforços. Todos os males do isolamento ficam aí corrigidos. Não ha isolamento em relação aos interesses da criança, nem ha isolamento em relação á posição rial das cousas na vida corrente.

Apreciada, assim, não parece haver possibilidade de divergencia, em teoria. Todos estão de acôrdo em que a educação não é um "instrumento estranho á vida e que aplicamos sobre a vida para melhorá-lo"; mas é o proprio processo de viver, o proprio processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida.

Como, entretanto, conciliar essa teoria com a necessidade inelutavel de ensinar ás crianças o que é essencial que seja aprendido, com a necessidade inelutavel de abreviar o processo dessa aprendizagem e com a necessidade inelutavel de ensinar a grandes massas de crianças? Como organizar-se o programa, afinal, si não devemos organizá-lo em lições e em materias?

De acôrdo com a concepção que vimos defendendo, o programa deve constituir-se com a serie de experiencias e atividades em que a criança se vai empenhar na escola. Para a organização deste programa, devemos levar em conta as atividades da vida presente, que sejam necessarias ou desejaveis, e os processos adquiridos pela experiencia humana para conduzir essas atividades a bom termo.

A vida da criança está em uma das extremidades, e em outra as sumas da experiencia humana representadas pelas materias escolares, pelos compendios e pelos livros em geral. A função dessa experiencia humana no processo educativo consiste em oferecer á criança a inspiração e o modelo para sua aprendizagem individual.

O denominador comum das atividades infantis e dos fatos perfeitos em que se condensou a sabedoria humana está no conceito da experiencia. As atividades infantis são os começos incertos e tateantes que devem conduzir a experiencia organizada e logica, já consubstanciada em livros.

Esta ultima não apresenta mais do que o conjunto de leis e instrumentos aperfeiçoados para a solução das dificuldades reais, que a vida apresenta.

O curriculo ou o programma deve ser, assim, a serie de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acôrdo com a sabedoria humana, em sua capacidade de viver.

Aceita essa concepção, o primeiro problema pratico com relação aos programas é o de saber si essas atividades podem ser previstas, planejadas e organizadas antecipadamente. Duas posições extremas são tomadas pelos educadores.

De um lado, os que afirmam que o programa deve ser feito, todo ele, antecipadamente, si não queremos que o ensino venha, a falhar ou a tornar-se confuso e inefficiente. De outro, os que dizem que experiencias educativas não podem ser predeterminadas, que a natureza do processo educativo não permite um plano anterior, de tal modo a sua marcha é acidental e filha das circunstancias em que opera.

Como quasi sempre, uma solução intermediaria é a mais consentanea com os fatos e com a pratica.

Antes do mais, o programa deve ser extraído das atividades naturais da humanidade. Ora, essas atividades, tendo a sua origem na natureza do homem, são como tais, objeto de investigações e estudos, que as classificam, as definem e as organizam.

A especie humana já acumulou, com relação ao modo de dirigir as suas atividades, uma experiencia muito longa, que se acha observada, catalogada e condensada naquilo que chamamos materias de estudo. Logo, de alguma sorte, o programma geral da escola está organizado antecipadamente.

Todo esse material, porém, — sejam as atividades, sejam

os acontecimentos e as leis que a experiência humana veio descobrindo — é tão rico e abundante, que exige e impõe uma seleção, à vista do valor educativo dos seus diferentes elementos.

Até que ponto o trabalho de seleção deve ser feito antecipadamente?

Aconseiam os educadores levar-se em conta as condições do professorado. Existe, quanto à necessidade de planejar o programa, uma verdadeira gradação, conforme seja o treino e o preparo dos professores.

Alguns professores serão tão bons que qualquer determinação externa pode vir a prejudicá-los, e alguns outros serão tão deficientes que a exclusiva orientação pessoal conduzirá inevitavelmente a desastre.

Dentro dessa escala, deve haver programas preparados que marquem uma orientação geral e forneçam elementos abundantes para permitir a escolha e para guiar e auxiliar os professores na direção das classes.

Devendo o programa consistir numa série de atividades que representem as atuais necessidades da vida e sendo essas necessidades, em seu quadro geral, mais ou menos permanentes, é sempre possível prefixá-las em um estudo central que discrimine os principais objetivos da escola. No mesmo quadro, ainda é possível determinar, com a necessária flexibilidade, muitas atividades particulares em que os alunos se podem empenhar para que venham a crescer e desenvolver-se adaptadamente ao meio em que vivem.

Um corpo de educadores especializados, pode organizar os planos gerais de atividades, fazendo-as acompanhar das matérias necessárias, para que as crianças as empreendam com êxito.

Além disso, "programas mínimos, que compreendam o que deve ser aprendido pelas crianças, salvo dificuldade insuperável, podem ser também antecipadamente organizados.

O professor ou diretor da escola organizará, então, dentro desses limites gerais, o programa especial para cada classe, à medida que o trabalho progrida.

A unidade constitutiva do programa escolar é a atividade aceita pelo aluno e por ele devidamente planejada. As atividades devem ser tais, que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover aos meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos.

Com relação às atividades concernentes aos problemas de alimentação, de casa e de vestimenta, — a escola, por intermédio de projetos devidamente escolhidos, porá o aluno em contacto com os conhecimentos que se encontram na história natural, na

agricultura, na geografia, nas artes industriais e na aritmetica. Com relação ás atividades de organização e regulamentação da vida cooperativa da classe e da escola, — o estudo do direito, da historia e da literatura fornecerá objeto para discussões, pelas quais se verá como a humanidade vem resolvendo esses problemas. Nos projéto de empregar utilmente o tempo de lazer e diversão, — a experiencia da humanidade, acumulada na literatura, na musica, nas artes, nos jogos, e nas danças, também será devidamente aproveitada. E em todas essas atividades os instrumentos da leitura, da escrita, desenho, aritmetica e a habilidade manual terão sempre uma grande contribuição.

Organizada a escola desse modo, os fatos e os conhecimentos ficam subordinados ás atividades escolares em que a criança se empenha.

Aí está a objeção.

Então, organizar-se a escola para que aí se vá aprender, e faz-se do aprender uma causa secundaria, incidente, ocasional? Como poderá a criança ter o seu saber organizado, si ela o ganha, assim, através de experiencias gerais, que tornam difficil qualquer sistematização?

Primeiro: não precisamos voltar ao principio para dizer que pode esse meio não ser ainda o melhor, mas só assim a criança ralmente aprende alguma cousa.

Segundo: percamos a supertição de organização logica, externa, em que se acham os conhecimentos nos livros escolares.

A organização que vale é a que se faz em nosso proprio espirito, á medida que sentimos aumentar o nosso cabedal de conhecimentos e o sentimos articulado, ligado com as nossas experiencias passadas, influindo em nossa ação presente e fornecendo-nos os meios para o enriquecimento progressivo de nossa vida.

A aprendizagem de fatos livrescos, presos aqui e ali em nossa memoria, quando muito, nos dá uma tola e inutil erudição. Não é sinão um meio — saber verbal, que nada cria nem produz. No melhor dos casos, fica essa erudição. Nos demais, tudo que foi aprendido, assim, desligado da realidade e da vida, evaporar-se-á, apenas deixamos a escola.

Não tenhamos, pois, receio de que as nossas crianças vão aprender menos. Elas irão, muito provavelmente, aprender mais e, sobretudo, irão aprender eficazmente, com o sentido da realidade e da ação, destruindo-se, assim, o flagelo desse ensino verbal e livresco, que nos tortura.

Não desconheço as grandes dificuldades de organizar um programa com a forma e a função que vimos enunciando. O problema, depois da nossa reflexão, torna-se mais complexo. Não ha uma formula fixa a prescrever.

O perigo de confusão e de desperdicio, em uma escola organizada nessa base, é gritante.

Que fazer? Ficar com a velha organização, cuja falencia já conhecemos? Não. Atiremo-nos á tarefa, com o optimismo confortador de quem acredita que as cousas devem ser melhoradas e, mais do que isso, o podem ser.

Com a consciencia nitida das dificuldades atuais e muito cuidado no conflito de valores que se pode estabelecer, — atentos, assim, para que sempre o saldo seja a favor da reforma, — empreendamos a reorganização dos programas, partindo do ponto onde nos achamos para o ideal longinquo que nos traçaremos.

O criterio central ha de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligencia, em visão e em comando sobre a vida.

III — A organização psicologica das materias escolares

Partindo da criança e de suas necessidades, chegamos á conclusão de que o programa escolar deve organizar-se em uma serie de experiencias riais e socializadas, e não como uma simples distribuição de materias escolares.

O proprio estudo das materias escolares nos vai levar, também aos mesmos resultados. O mesmo problema, visto de um angulo diverso, ganha, si possivel, maior clareza, e a solução aventada, maior plausibilidade.

Reconstituiremos, aqui, com a brevidade possivel, a exposição de John Dewey, no seu estudo, hoje universalmente classico, sobre a criança e o programa escolar, valendo-nos ainda da contribuição trazida por Kilpatrick á consolidação da doutrina sustentada pelo famoso filosofo americano.

As materias escolares ou materias de estudo, em rigor, deveriam ser tudo sobre que incidissem o inquerito, a reflexão, o estudo, no desenvolvimento de determinada atividade.

Não tem sido esse, entretanto, na teoria tradicional, o conceito de materias escolares. Na velha linguagem classica, significam os diferentes ramos classificados do saber.

A finalidade suprema da educação escolar é a de levar a criança á participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence.

Porque razão julgou a escola que, ensinando aqueles diferentes ramos do saber, operava o milagre dessa participação?

Pela razão muito simples de se enxergar naquelas "materias" o conjunto de conhecimentos que consubstanciam a propria vida coletiva da sociedade contemporanea.

Deseuraram-se, entretanto, os educadores de perceber que os conhecimentos armazenados nos diferentes departamentos do saber humano se achavam de tal modo desligados da sua matriz social, que nenhum alcance tinham já sobre as atividades riais dos homens. A tarefa dos educadores era a de prover um meio social em que a creança pudesse, com economia e rapidez, per-

correr os diferentes estagios de cultura do seu grupo. O seu erro esteve em organizar esse meio pelo estudo de materias que não se achavam devidamente impregnadas do sentido social necessario á sua perfeita compreensão.

Dai, a escola se ter afastado da vida, tornando-se o ambiente artificial que vimos condenando e onde, quando muito, se prepara o espirito para as especializações diversas de uma vida estritamente intelectual.

Com efeito, as "materias escolares" — linguagem, matematica, historia, ciencias naturais, etc. — nada mais são do que resultados sistematizados dos conhecimentos humanos em sua forma logica e abstrata. Como tais, só interessam o especialista que pode compreender a sua linguagem simbolica ou tecnica e perceber as relações que existem entre as diferentes partes da sua estrutura logica. São materias de estudo para o especialista. Não o podem ser para as crianças.

A marcha da criança, em sua educação, atravessa três fazes distintas. Primeiro, a criança aprende a fazer cousas. E' a forma mais simples de seu contacto com o meio. Assim, aprende a caminhar, a falar, a brincar, a fazer isso e aquilo. No mesmo passo, por isso que se acha em contacto com outros, a criança aprende, através das experiencias alheias, que lhe são comunicadas. Aprende através da informação. Essa informação está, porém, articulada e presa á sua atividade geral, de sorte que ela a absorve diretamente. E, por ultimo, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados, até receberem uma organização logica, racionalizada e sistematica.

A escola mostra desconhecer essa progressão e se atira desde os primeiros tempos á terceira fase.

Como todo o material acumulado hoje nos livros é imenso e complexo, mais facil do que dirigir organicamente a experiencia infantil até ele, é dividi-lo e dá-lo por doses aos alunos. A escola constitui, então um outro mundo, onde contra o bom senso e contra a utilidade, se aprende para fins de promoção e de exames. Nem existe, ali, a vida no seu sentido normal de um conjunto de atividades aceitas, em que nos empenhamos com sentido de responsabilidades e de prazer, nem ali existe, propriamente, saber e ciencia, porque isso mesmo se perverteu em um simples esforço de repetir, pela palavra ou pela escrita, o que outros formularam em livros.

Como então organizar as "materias" para que possam realmente, constituir o objeto do estudo e da aplicação das crianças?

Para isso temos que fugir da organização "logica", que representa o seu ultimo estagio de aperfeiçoamento, e, partindo da experiencia da criança, desenvolver, cronologicamente, os diferentes passos da aquisição do conhecimento científico.

A organização da materia escolar ou das lições por essa

forma educativa é, geralmente, chamada a organização psicológica, em contraposição à organização lógica do especialista.

Em essência, a organização psicológica representa a disposição da matéria ou da lição na ordem em que se realiza a experiência da criança. A organização lógica é o modo por que se organiza o que ela aprendeu da experiência.

Vejam, em detalhe, o desdobramento dessa idéia. Suponhamos que na aprendizagem da física a primeira experiência de uma criança tenha sido a queda de uma pedra em seu pé, por tê-la colocado em uma posição de desequilíbrio.

A criança não passa incólume por essa experiência. Como por nenhuma outra. Ela aprende aí qualquer coisa. Na próxima vez, já não agirá do mesmo modo. Terá mais cuidado. De alguma sorte, sabe que, si a pedra não fôr colocada de certo modo, virá cair.

A sua primeira experiência deu-lhe certos conhecimentos para conduta, em outras experiências com objetos pesados. Há, assim, duas cousas a notar: a experiência e o resultado da experiência.

Imaginemos uma série de experiências dessa natureza, si quisermos dar-lhe a representação lembrada por Kilpatrick, de quem tomamos essa demonstração:

E1 R1 E2 R2 E3 R3 E4 R4 E1 E2 E3, etc.
representam as experiências. R1, R2, R3, etc. representam os resultados das experiências.

Cada experiência deixa um certo resultado que habilita a criança a encerrar de modo diverso a futura experiência e, portanto, obter dela um resultado também diverso. Esse resultado, R3, por exemplo, não é somente a soma dos resultados anteriores R1 R2; mas é qualquer coisa dependente deles e reorganizada, distintamente, com elementos novos.

No próprio processo de desenvolvimento ou aquisição de uma idéia não é de outro modo que o espírito age. A sucessão de experiências E1 E2 E3 vai-lhe permitindo organizar sucessivamente os resultados, R1 R2, R3, com desenvolvimento cada vez maior e cada vez maior exatidão de detalhe.

Temos, agora, a série completa de experiência e resultado a que se poderá chegar em física, a que tenha chegado hoje o maior especialista em física, teríamos: E1 E1 E2 R2 E3 R3..... E50 R50 E51 R51..... En Rn. Nessa série, como na dos primeiros conhecimentos da criança, cada E representa uma experiência e cada R o resultado organizado que dela decorreu e que vai influir sobre a futura experiência.

Si as experiências fossem todas frutuozas, si nos primeiros anos os pais e, depois, os mestres tivessem cuidado em que a criança percebesse claramente cada experiência e organizasse concretamente o seu resultado, é inegável que cada resultado apresentaria mais ou menos um todo lógico, que resumiria, cor-

rigiria e completaria resultado anterior. Cada experiencia, servida pelos resultados já obtidos, seria mais complexa, permitindo uma análise mais minudente das partes e uma integração posterior mais cohesa e mais logica.

Cada experiencia é um trecho da vida, uma atividade e, naturalmente, a sua marcha é psicologica. Cada resultado é um produto mental, a ordenação logica do que foi aprendido naquella experiencia.

E' sobretudo para notar, aqui, com a concepção logica da materia tem um substrato natural e organico. O espirito humano, agindo com inteligencia, não pode proceder de outro modo. Tanto a criança, como o adulto, como o homem de ciencia, agem segundo as mesmas leis.

Os resultados do conhecimento infantil não são pedaços isolados, sem ligação nem ordem.

Quando muito, são classificados segundo criterios diversos dos adultos. Mas são classificados.

Em geografia, por exemplo, os conhecimentos da criança serão ordenados em torno da sua casa, da sua rua, da sua cidade; os do adulto, por isso que a sua visão é muito mais larga, libertam-se dessas condições proximas, para se classificarem em torno de conceitos gerais e, portanto abstratos. Uns e outros, porém, se processam da mesma forma e estão, embora em graus diferentes, no curso da mesma escola. Logo, em cada momento da vida, uma determinada pessoa tem um saber proprio, com os seus resultados intrinsecamente organizados e o seu aspecto logico derivado.

Não pareça isso extravagante.

A organização logica não pode ser outra cousa sinão a organização dos conhecimentos, de modo que eles sejam mais utilizaveis e mais efficientes para uma determinada aplicação.

O saber, mesmo de uma criança, desde que seja um verdadeiro saber e que afete a sua conduta, tem alguma organização logica, tanto que ella o pode aplicar. Do mesmo modo, o de um grande cientista. E essa identidade, no aspecto logico, de conhecimento germinal da criança e do conhecimento consumado e profundo do cientista, existe, também, é claro, no aspecto psicologico.

Imaginemos alguem, cujos conhecimentos em fisica possamos reputar completos. Conhece até E_n e R_n . Como cientista está empenhado em prolongar a serie de experiencias para obter novos resultados. O seu genio o leva a utilizar-se de R_n , projectar novas experiencias — $u + 1 E_n + 2$, etc. — e chegar a resultados novos — $R_n + 1 R_n + 2$ — etc. As experiencias têm a mesma marcha psicologica, em essencia, que a da criança nos seus primeiros passos.

Analiseemos, agora, em contraste com a atitude da criança e do cientista investigador, a atitude da escola e do mestre,

O professor de física conhece também os resultados finais a que chegou a física. Está perfeitamente senhor da exposição lógica em que se resumem os seus últimos resultados: Rn.

Como deve ele ensinar física?

A resposta, ou a receita, da escola tradicional era simples.

Tome a massa compacta que representa a totalidade dos conhecimentos dessa ciência — Rn —, divida-a em capítulos, torne a sua exposição mais simples para os alunos mais novos e mais complexa para os alunos mais adiantados, e ensine a matéria, mês a mês e ano a ano, em doses devidamente graduadas.

A criança que chegou á escola com o seu desenvolvimento em física ali pela parte inferior da serie que imaginamos — E 50, por exemplo, é levada ex. abrupto para o Rn que lhe é imposto a inteligencia, em lições.

E' o mesmo que desejar dar-lhe a noção de cadeira, e explicando-lhe, separadamente, no primeiro dia, os pés da cadeira; no segundo, o assento; no terceiro, o espaldar; no quarto, a madeira com que fosse feita, e assim por diante, sem nunca lhe mostrar a cadeira toda. Porque, notemos bem, na serie natural de experiencias e aprendizagens, cada experiencia, como cada resultado, representam verdadeiros todos para a inteligencia.

A' medida que se progride, se vão melhor distinguindo as partes e as suas relações entre si e com o todo.

Como, porém, posso eu compreender partes, si elas pertencem a um todo que não conheço?

O ensino do mais simples para o mais complexo da escola tradicional falha, portanto, ás leis da psicología e do bom senso.

A simplicidade dos grandes principios e regras, com que se iniciava o ensino da gramática ou da física, está muito acima da capacidade da criança naquele momento dado. Porque não é uma simplicidade iniciar, mas uma resultante de muitas, de successivas generalizações e sínteses.

A simplicidade dos primeiros conhecimentos não deve ser, não pode ser a que se supunha existir nos principios fundamentais de uma ciencia feita, aos quais ela só chegou por ultimo no caminho percorrido de sua formação; mas a que existe em idéias que não são ensinadas em todos os seus coloridos e detalhes.

Para se ensinar a uma criança o que é um coelho ou um gato, é preciso mostrar-lhe primeiro o coelho ou o gato. A sua primeira noção será imprecisa, inadequada, mas não pode deixar de ser global. Não conseguimos tornar o conhecimento mais simples por lhe querer ensinar, primeiro o focinho, depois, os pés, depois o rabo, etc.

A medida, entretanto, que o seu conhecimento progride, que ela começa a diferenciar as partes e estas passam assim a ter uma existencia mental distinta do que é o coelho ou o gato,

o seu conhecimento do animal se tornará mais minucioso, mais exato, mais completo e, podemos dizer, então mais complexo.

Do mesmo modo, em física. Está claro que a criança que deixou cair a pedra em seu pé não teve, nesse dia, a visão total da física ou sequer das leis, dos princípios fundamentais da gravidade.

Mas aquela experiência e o seu resultado representam, de certo modo, um todo, com unidade natural e clara para o seu espírito. Outras experiências, também vistas como todos, lhe permitirão amanhã ampliar e corrigir os seus primeiros conceitos.

A análise e a síntese que seu espírito naturalmente realiza em cada uma delas abrem-lhe a noção da distinção, que antes não tinha. Já vê o todo mais em detalhe. Já vê melhor os detalhes no todo. E assim progredirá, até que uma ciência da física se lhe esboçará no espírito. Deste modo partes e todo serão sempre compreensíveis, estimulando o jogo mental das análises e das sínteses progressivas. Mas um capítulo específico da Física como é hoje escrito, representando uma parte dos resultados finais — Rn — do conhecimento moderno da ciência, nunca poderá ser compreendido pelo aluno, nem como parte, nem como todo.

O professor poderá dar uma certa unidade à lição, mas ele mesmo não a verá como um todo, porque a sabe uma seção de um todo maior. E o aluno apenas a perceberá como qualquer coisa mal arranjada, que ele não sabe a que prender ou ligar, por isso que ainda não conhece o todo a que pertence o trecho, a fatia que lhe dão para aprender. Tudo que pode fazer é recorrer a palavras, para repeti-las quando lhe pedirem. Nem mesmo as idéas aprende. Porque, rigorosamente, não se decoram idéas. Idéas se adquirem, conquistam, através de um processo experimental, através da série que indicamos de experiências vividas e sentidas. Aquele saber pode enganá-lo e dar-lhe uma impressão de ciência, mas, por cumulo de ironia, desarma-lo-á mais profundamente para a vida do que a ignorância verbal, de que ele tanto se envergonharia.

Objetar-se-á. Os fatos negam essas afirmações. Afinal, ha alguém que aprende. Ha mesmo muitos que sabem muito. E, se aprenderam, a escola foi a primeira estrada, a estrada rial, talvez, dessa cultura.

Não ha duvida. Ha muitos que aprendem, apesar da organização puramente logica da materia.

Esses "muitos" são, porém, bem poucos, afirma Kilpatrick, si os compararmos aos que se perdem pelo caminho, á grande massa dos que nada aprendem.

E, si triunfam, ainda é porque foram inteligencias tão vigorosas, que, através da série de lições isoladas e desconexas, lo-

graram, aqui e ali, pedaços reais de experiência vital e orgânica, que deram sentido aos seus estudos.

E mais: geralmente possuíam memórias excepcionais, que lhes permitiram gravar toda a marcha do curso. Ao fim do mesmo, e só então, desde que conservavam de memória os passos sucessivos, uma revisão global da matéria lhes foi possível, revisão que lhes deu a noção de conjunto necessária à compreensão verdadeira de cada uma das partes e das suas relações com o todo, que, nesse momento, vieram a perceber.

Sistema, cujo sucesso esteja a depender de tais esforços e de tais riscos, será, quando muito, aproveitável em escolas que desejam operar uma seleção extravagante de inteligências. No ensino primário e no ensino secundário deve ser condenado como anti-econômico e ineficiente. Escolas que visam ensinar a massas ou a grupos escassamente selecionados, não podendo, portanto, subordinar a instrução que ministram aos acidentes de um método que é absurdo para as inteligências comuns e uma singular provação mental até para os espíritos de escól.

Como se fará, porém a organização dos conhecimentos, si dermos ao curso de estudos a marcha psicológica orgânica, vital que estamos a defender?

A matéria escolar para uso do professor, no ponto de vista que assumimos, será organizada nas bases que, segundo o conselho de Kilpatrick, devem obedecer à seguinte ordem: (Foundation of method, pag. 361).

1 — Descrição clara da teoria, salientando-se os objetos novos que visa o seu ensino.

2 — Projetos diversos, descritos em detalhe, para mostrar o que se deve esperar, e porque, de um ensino por meio de atividades e empreendimentos com um fim em vista. Indicação dos resultados obtidos.

3 — Lista de projetos em número superior aos que possam ser praticamente usados, com referência de material e aparelhagem necessários.

4 — Indicação dos resultados que se devem razoavelmente esperar com relação à matéria, pondo-se em maior relevo a aquisição de hábitos e atitudes, geralmente esquecidos na escola tradicional. Essa indicação servirá para que os professores e os alunos meçam e estimem o progresso que estão fazendo.

5 — Material para os alunos se exercitarem nesse ou naquele ponto do estudo.

Sobre três bases, o ensino passaria a ser dado por meio de projetos, em vez de lições. E os projetos não acompanharão, é bem de ver, a sequência lógica em que hoje é dividida a matéria, por isso que se devem organizar em harmonia com os impulsos, as tendências, os interesses e a capacidade da criança. As ma-

terias serão ensinadas á medida que se tornem precisas, na sequencia de cada projeto.

O criterio não será, neste caso, o de sua organização logica, mas o da aptidão da criança para compreender e da necessidade em que ela se acha para prosseguir em determinada atividade.

Como as atividades se estabelecem em virtude de um desdobramento da capacidade infantil, guiada e dirigida pelas condições do meio em que vive, — poderá sempre haver uma sequencia progressiva nos projetos utilizados. A criança, á proporção que se desenvolve e cresce, se empenhará em atividades mais complexas, que exigirão maior soma de conhecimentos, cuja necessidade ela mesma irá sentindo. Toda materia que fôr assim chamada a dar a sua contribuição deverá ser fatalmente incluída, mas não se forçará, sob pretexto de necessidade logica, a utilização de materia que não sirva a alguma finalidade, vista e prevista, no curso do projeto.

Como se operará, então, a organização dos conhecimentos do aluno? Desprezando, como desprezamos, a organização logica sistemática, em que se acha a materia, o que lhe vamos dar em substituição áquele possível valor perdido?

Vamos dar-lhe a organização que se processa naturalmente no curso de sua atividade e que é a unica legitima e util, no estagio de desenvolvimento em que se encontra.

O aluno ou a criança, empenhado em uma atividade que ele escolheu ou em cuja escolha participou, cujo fim percebe e procura atingir, tem no projeto, que o anima a agir e prosseguir na ação, o eixo, em torno do qual se distribuem, se julgam e se reúnem todos os conhecimentos que vai adquirindo. Pode-se vêr, por aí, como a criança, tudo aprendendo em função de um fim em vista, articula os resultados dessa aprendizagem ás suas experiencias passadas, reorganiza-as em um todo cada vez mais amplo e se encaminha para novos projetos, com um sentimento de confiança efetiva nos seus conhecimentos.

A organização que se opera é perfeitamente vital e utilizavel.

Afinal, organização é a disposição de uma serie de cousas com o sentido da utilidade que tem cada uma delas em relação ao todo que se quer organizar.

A organização logica e sistemática da ciencia ou de uma materia é a disposição dos seus conhecimentos em torno de certos principios gerais. O especialista em matematica ou fisica sente perfeitamente a vantagem dessa organização, para o seu raciocinio e para as suas pesquisas. Está tudo disposto do melhor modo para o seu manejo. Aquele conjunto de formulas e abstrações, de cujo segredo é senhor, representa o seu material de trabalho.

Quem não o possuir é simplesmente um leigo, com o qual ele nem sequer poderá conversar sobre a matéria.

A organização, que realiza a criança, através da sua atividade querida e conciente, participa das mesmas virtudes. Os conhecimentos adquiridos desse modo se ajustam e se articulam em torno de conceitos que ela irá, pouco a pouco, formando e que são a toda hora utilizáveis em sua vida, porque ela os conquistou por um esforço organico, percebendo-lhes as relações e a função pratica.

O erro de visão da escola tradicional está em se lhe querer dar, de chofre, a organização final da matéria, cujo sentido só o especialista percebe.

O aluno que tiver gosto e inclinação pode chegar até lá.

Os seus projetos poderão desenvolver-se, em uma certa época, ao longo de linhas especializadas; o seu interesse puramente intelectual pode acentuar-se, chegando assim aos mais altos graus de organização científica. Tal desenvolvimento será natural e logico, porque não ha nenhuma antinomia entre a sua primeira atividade pratica e as culminancias intelectuais que vier a alcançar. Afinal, a criança que se educa e o cientista que descobre mais uma verdade agem do mesmo modo. Ambos usam inteligentemente os recursos que têm ás mãos para a consecução de um determinado fim.

Mas a grande maioria não chegará ao ponto em que se encontram os especialistas. A que fica, então, reduzido o ensino?

O aluno não ganhará um conhecimento completo da ciência, mas obterá uma noção eficiente do seu metodo e dos seus processos.

O seu pensamento ganhará, em física, em matemática, em geografia, em historia, a atitude acertada, para encarar os fenomenos. Perceberá ele ainda a função do conhecimento científico.

Spencer, analisando o saber de mais valor para o homem contemporâneo, concluiu que esse saber é o saber científico. Implicitamente pressupôs, entretanto, que a ciência podia ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus metodos. O essencial, porém, é dar ao educando a atitude científica, com os seus habitos de reflexão, de inquerito, de análise, de critica e de sistematização.

Esse resultado pode perfeitamente ser atingido dentro da teoria escolar que estamos a defender. Mais do que isso.

Esse resultado é o característico do metodo, de que nós estudamos aqui um dos elementos.

CONCLUSÕES

Chegamos, desta sorte, ás mesmas conclusões a que nos tinham levado as primeiras reflexões sobre a criança e o programa.

Resumamos essas conclusões:

1 — A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos;

2 — O programa escolar deve ser organizado em atividades "unidades de trabalho" ou projetos, e não em matérias escolares;

3 — O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;

4 — A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade, e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática;

5 — Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades à luz do seu desenvolvimento futuro;

6 — Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias.

Não escureçamos as grandes dificuldades de chegar a realizar integralmente essas conclusões. Precisamos, para isso, de mais estudo, mais pesquisa, mais paciência e mais inteligência do que à primeira vista parece.

O que se está procurando reformar tem séculos de organização, onde esta efetivamente existe radicada. As novas técnicas estão apenas sendo experimentadas.

Mas, desde que os princípios estão certos, não há razão para não tentar realizar uma escola mais consentânea com a diretiva que deles decorre.

Lembremo-nos do problema da disciplina. Houve tempo em que os professores não acreditavam em ensinar sem o castigo físico. Seria tão absurdo propor a esses educadores a supressão da chibata ou da palmatoria, quanto, em alguns lugares, hoje, propor a organização psicológica das matérias escolares e o ensino por projetos.

A orientação da educação leva, entretanto, a crer que, dentro de 10 ou 20 anos, ninguém mais tentará nem o ensino por lições, nem a organização do currículo em matérias escolares, nem a coação intelectual de hoje.

Assim como desapareceu a coação física, também desaparecerá a coação intelectual, por inútil e contraproducente.

Não poderemos mudar da noite para o dia. A própria organização da escola e o exercício do seu ministério pelo professor só teriam a perder com uma modificação súbita.

Podemos, talvez, iniciar o movimento:

— Primeiro, fundando escolas experimentais, cujo número iria aumentando com o de professores convenientemente preparados; segundo, retirando do dia escolar uma hora ou meia hora, em que se tente o novo método, mesmo nas escolas tradicionais. A criança, devidamente guiada, escolherá a sua atividade e, nessa hora, aprenderá sob o princípio do trabalho com um fim em vista.

As materias escolares passarão, ai, do seu lugar de honra para o de simples servas do crescimento infantil, contribuindo para ele, quando chamadas. A organização logica dará lugar ás organizações psicologicas pessoais, dos conhecimentos adquiridos.

Além dessa obra escolar, incentive o professor as atividades extra-classes. Dê liberdade aos alunos para organizar a sua vida social e recreativa. Estimule-os neste exercicio de autonomia e de responsabilidade. E pouco a pouco, á medida que os resultados se acentuarem, á medida que se sentir com forças para ampliar um tal programma, vá o professor alargando-o pelas demais fases do trabalho escolar, até o abranger por inteiro.

Assim o progresso será organico e rial. A escola será progressiva. As novas idéas — que já não são inéditas e já estão bem comprovadas alhares — valem o sacrificio dessa mudança de habitos, de planos e de atitudes. Tenhamos a coragem de iniciá-la.



DR. ARGEMIRO DE FIGUEIRÊDO

Escolhido pelo Exmo. Sr. Interventor Federal para occupar o cargo de Secretario do Interior, Justiça e Segurança Publica, acha-se investido nessas altas funções o Dr. Argemiro de Figueirêdo.

Energia moça posta ao serviço da Parahyba, o illustre conterraneo se tem havido á altura da confiança que lhe foi depositada.

Não era de esperar menos de um cidadão que se tem affirmado em sua vida publica um verdadeiro paladino dos idéaes democraticos, um ardoroso cultor do direito e da justiça, tornando-se, pelo modo correcto de agir, uma figura digna de nosso apreço.

Como autoridade superior do departamento do ensino, temos certeza que a sua gestão será do maior proveito para os nossos fóros educacionaes, dada a sua lucida intelligencia e visão administrativa.

Publicando o seu "cliché" REVISTA DO ENSINO rende-lhe um sincero preito de apoio e consideração.





DR. ARGEMIRO DE FIGUEIRÊDO — Secretario do Interior
e Segurança Publica.



ENSINO DAS MATHEMATICAS

O escopo do ensino primario deve ser preparar o homem para o exercicio intelligente das funcções elementares que lhe impõe a vida social moderna, sem proposito dominante de especialização. Será esta objecto particular das escolas profissionaes ou se processará extra-escola no apprendizado pratico nos centros de actividade professional.

Não quer isto dizer que se alheie a escola da actividade do meio social em que actua como força orientadora. Deve, pelo contrario, o professor, adstricto ao sabio preceito de partir do conhecido para o desconhecido, servir-se constantemente de exemplos concretos tão abundantemente fornecidos pela vida local: riquezas naturaes, productos industriaes, usos e costumes.

Provindo a primeira noção de numero, naturalmente, da consideração das quantidades, discretas, ou collecções, e sendo dest'arte em absoluto concreta, servir-se-á o professor, para ministrá-la, a principio das collecções existentes na escola, e depois de collecções não presentes, mas familiares aos alumnos. Do mesmo modo deverá proceder quando tratar das collecções de collecções, base de um perfeito conhecimento do mechanismo da numeração.

A noção de numero decorrente da avaliação das quantidades continuas, comporta um primeiro grau de abstracção, por falta de identidade de natureza entre a medida effectiva e a grandeza material que pretende medir. O que, em taes casos, se avalia, não é, por assim dizer, mas uma de suas propriedades. O seccionamento da grandeza em partes que apresentem a propriedade a medir com o mesmo valor que ella tem na unidade effectiva, transformando a grandeza continua em discreta, póde servir de phase intermediaria entre os dois processos de avaliação. Obtem-se facilmente, sem desperdicio de material, esse seccionamento, fazendo medir volumes de seccos com uma unidade de capacidade, havendo o cuidado de deixar separados os volumes unidades para contagem posterior.

Poucas são as quantidades continuas susceptiveis de medição directa. As duas de maior facilidade são o comprimento, e o volume dos seccos e molhados.

(Continúa)

JOSE' COELHO

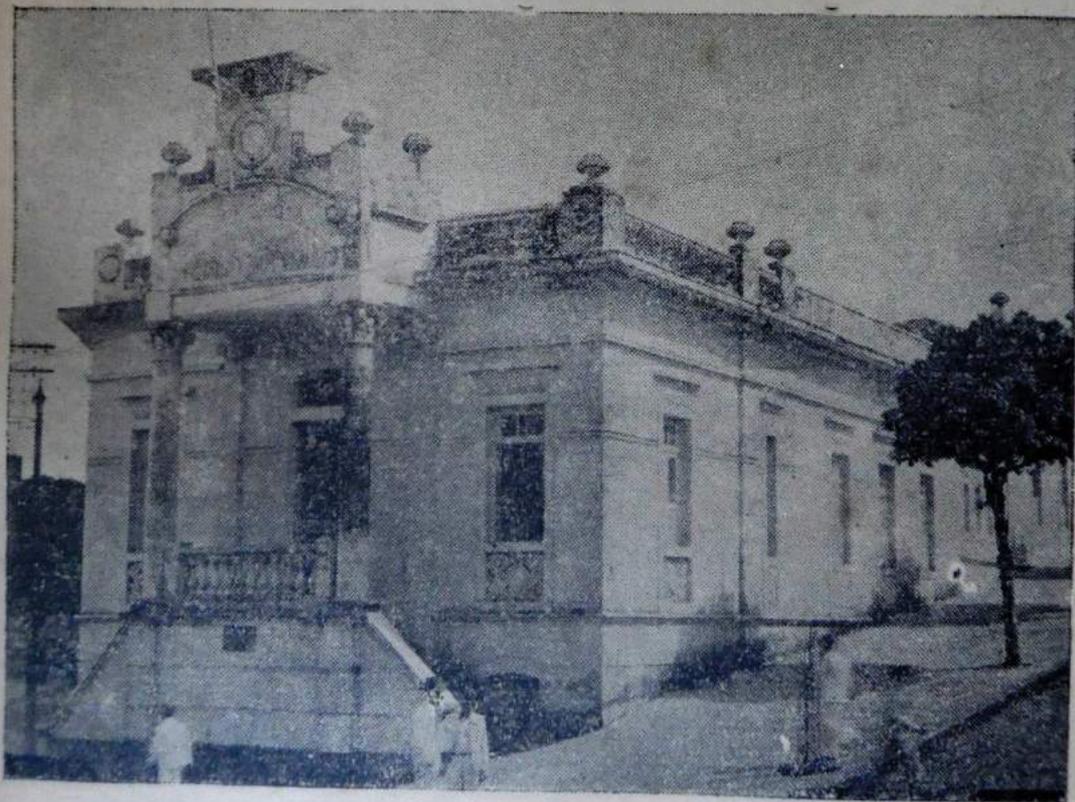


GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAZ MINDELLO"

Na ordem em que foram edificados os nossos principaes predios destinados á Instrucção Primaria, está em primeiro lugar o Grupo Escolar "Dr. Thomaz Mindello".

Em 1915, o architecto italiano Paschoal Fiorillo, ás ex-

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



Fachada

pensas proprias, iniciára a sua construcção. Já um pouco adiantados os trabalhos, sentiu aquelle profissional escassearem os meios para o custeio da obra e, desejando proseguir, teve necessidade de fazer uma hypotheca da parte já construida.

Com o producto dessa transacção conseguiu effectuar o serviço da cobertura e do revestimento da parte externa.

Como artista, o seu constructor desejava prestar uma homenagem á memoria do genial pintor parahybano — Pedro Americo — e assim fez esculpir, no fronte do edificio, o nome desse immortal. Tiveram, entretanto de, novamente, ser interrompidos os trabalhos, ainda por falta de recursos.

Nova hypotheca foi realizada e os serviços continuaram.

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



Team de volley-ball

Governava, então, o Estado um homem modesto mas possuidor de raras qualidades de energia e, sobretudo de um raro fino administrativo — o Cel. Antonio da Silva Pessoa.

Na qualidade de vice-Presidente, com a renuncia do Presidente Castro Pinto, assumiu as redeas do Governo, encontrando o Estado em má situação financeira: atrazado o funcionalismo publico, paradas todas as obras publicas e uma avultada divida para com os fornecedores.

Em pouco mais de seis mezes de administração, conseguiu restaurar as finanças e custear obras de vulto, como a da reconstrucção do Palacio do Governo que encontrára iniciada.

Encarando o problema da instrucção popular com a visão de perfeito patriota, creou crescido numero de escolas e adquiriu pela quantia de cincoenta e dois contos o predio que com tantos sacrificios fôra edificado por um estrangeiro.

Adquirido o predio, achou aquelle Presidente que, embora

justa e merecida a homenagem que se pretendia tributar á memoria de Pedro Americo, pelo proprio fim a que se destinava o edificio, deveria ella caber a um outro cujo nome, se não tinha a projecção universal do grande artista, tinha entretanto o grande merito de haver dedicado a maior parte de sua vida ao sagrado myster de instruir a mocidade — Dr. Thomaz Mindello, pro-recto lente do Lyceu Parahybano.

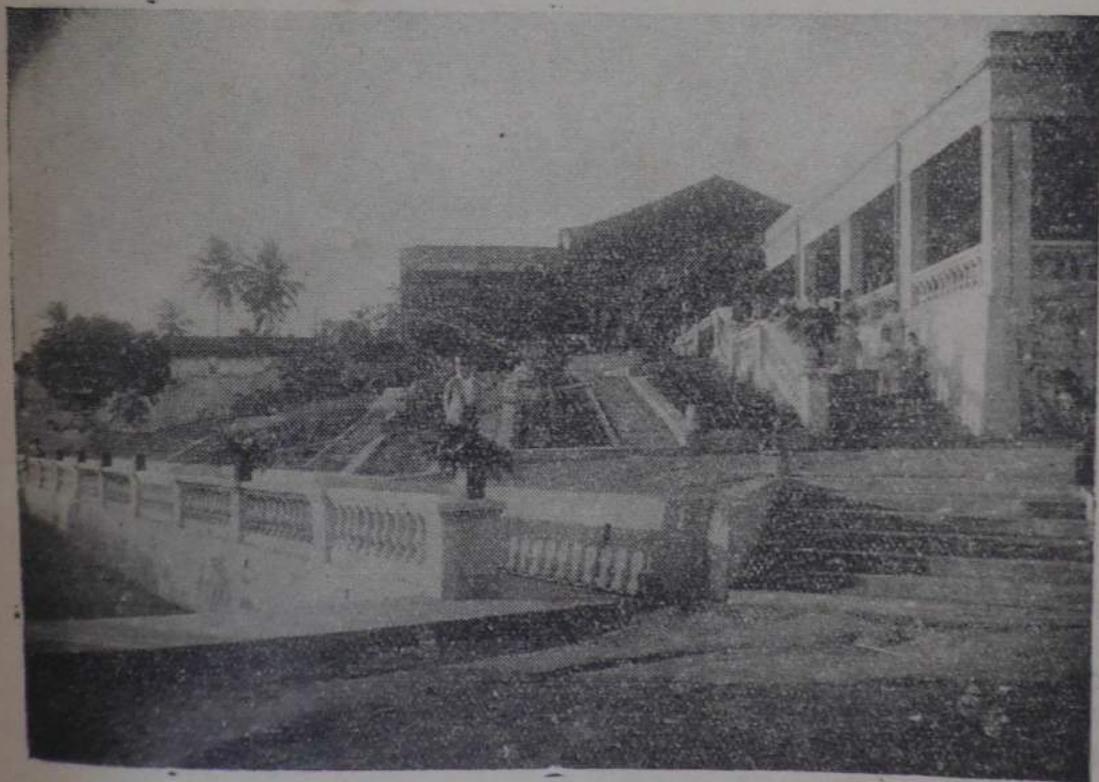
Em 19 de julho de 1916 baixou o Governo o decreto n.º 778, agrupando varias cadeiras isoladas da Capital e constituindo assim o primeiro Grupo Escolar do Estado cuja inauguração official deu-se a nove de setembro do mesmo anno.

O acto da inauguração revestiu-se de grande solennidade com a presença das mais altas autoridades do Estado.

O Cel. Antonio Pessôa em virtude da precaridade de sua saúde já havia, nessa época, transmittido o governo ao Presidente da Assembléa, dr. Solon de Lucena.

Com a inauguração do primeiro Grupo Escolar, o Gover.

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMÁS MINDELLO"



Pavilhão de gymnastica — Jardim e campo de jogos

no do Cel. Antonio Pessôa marcava o inicio de uma nova era de desenvolvimento material da instrucção primaria, forçando aos Governos que o seguiram a emprehenderem a construcção de novos edificios escolares dos quaes opportunamente nos occuparemos.

O decreto que instituiu o Grupo Escolar Dr. Thomaz Min-
dello estabeleceu que o cargo de director desse educandario fos-
se cumulativamente exercido com o de inspector geral do ensino,

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



Corpo docente

nesse tempo occupado pelo dr. João Alcides Bezerra Cavalcanti.

Substituiu o dr. João Alcides nas funções desses cargos o professor José Gomes Coêlho cuja administração durou até 1919, quando foi chamado para exercer uma das cadeiras da extinta Escola de Agrimensura.

Por acto do Governo desse mesmo anno foi desmembrado o cargo de director do de inspector geral do ensino, passando a ser exercido pelo professor José Baptista de Mello que também occupava, no mesmo estabelecimento, a cadeira do sexo masculino que conquistara por concurso.

Durante cerca de 12 annos exerceu o professor José de Mello os cargos de professor e director do Grupo Thomaz Mindello até que, em 1930, foi nomeado para exercer, em commissão, o cargo de inspector tecnico do ensino, sendo substituído, interinamente, pelo professor Joaquim da Silva Santiago, adjuncto effectivo.

No anno seguinte foram ambos effectivados nos cargos que exerciam.

O historico do Grupo Dr. Thomaz Mindello terminaria aqui se ao Governo do joven Interventor Anthenor Navarro, de saudosissima memoria, não devessemos a maior e o mais vultuoso melhoramento por que passou esse Grupo desde a sua construcção.

O edificio não tinha mais capacidade para o crescido numero de alumnos que frequentavam as aulas alli estabelecidas; a area interna situada em terreno accidentado e inculto apresentava triste aspecto; deficiente o numero de aparelhos sanitarios; a entrada principal na frente do edificio cortada, em virtude de haver o serviço de alinhamento da Prefeitura demolido a escadaria que lhe dava acesso.

Concordando com o plano que lhe foi apresentado pelo professor Eduardo de Medeiros, Director do Ensino, o Interven-

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



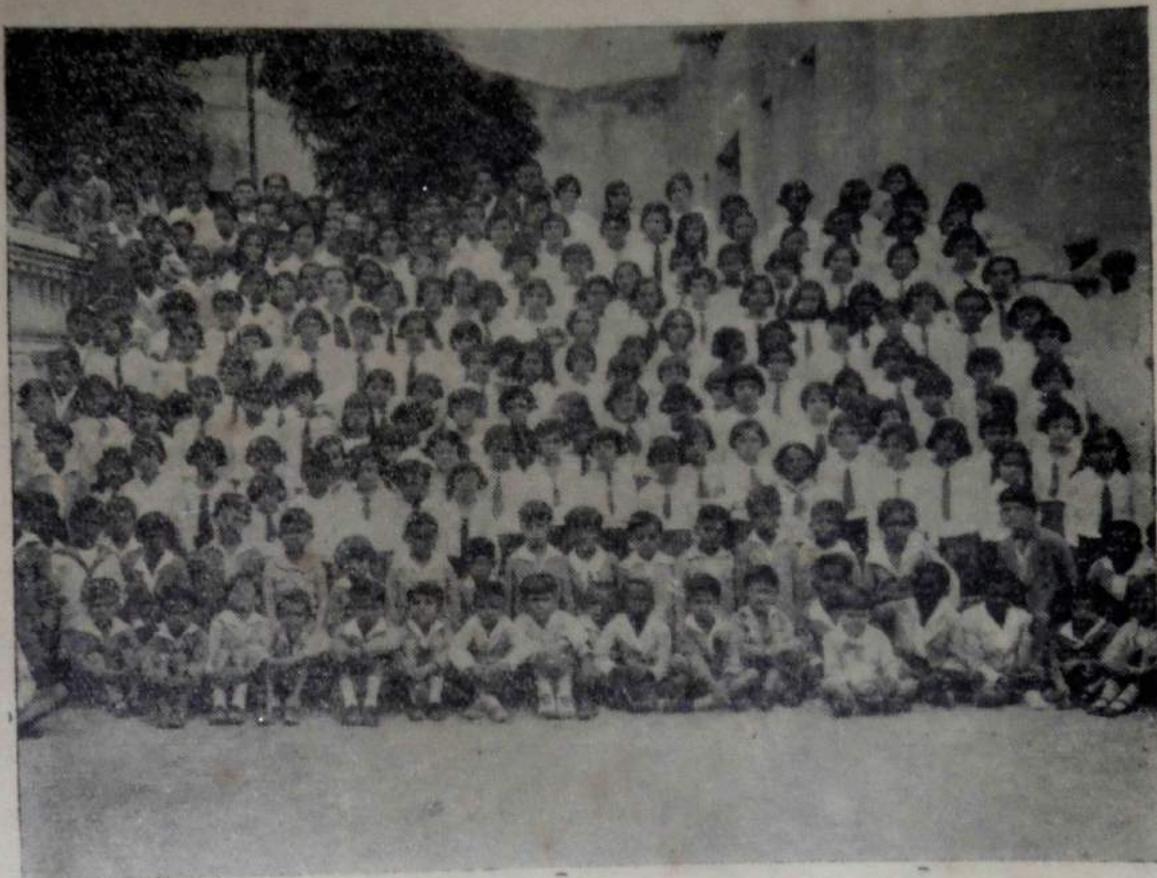
Uma sala de aulas

tor Anthenor Navarro empreendeu a obra de remodelamento do Grupo cujo despendio attingiu aproximadamente a 39:000\$000.

Hoje, graças á operosidade e ao amôr que sempre revelou

Anthenor Navarro pelas cousas do Ensino, acha-se o Grupo Dr. Thomaz Mindello dotado de novos salões de aula, pavilhão de gymnastica, campo para jogos, ajardinada a sua area interna, convenientemente saneado, e com sua entrada principal completamente desembaraçada.

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



Corpo discente

Foram estes os melhoramentos confiados á direcção tecnica do architecto das Obras Publicas dr. Clodoaldo Gouveia, e inaugurados no dia 26 de julho de 1931, primeiro anniversario da morte do presidente João Pessôa.

A Directoria do Ensino querendo dar um testemunho duradouro da acção que tiveram o Presidente Cel. Antonio Pessôa e o Interventor Anthenor Navarro nas obras de construcção e remodelamento do Grupo Dr. Thomaz Mindello, mandou fundir em bronze uma placa que foi collocada na frente do edificio com os seguintes dizeres:

**PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR
CONSTRUIDO E INAUGURADO NO ESTADO
ADMINISTRAÇÃO DO VICE-PRESIDENTE EM EXERCICIO
CEL. ANTONIO PESSÔA — 1916**

RECONSTRUIDO E AMPLIADO
ADMINISTRAÇÃO DO INTERVENTOR FEDERAL DR. ANTHER-
NOR NAVARRO 1931

Ao ter conhecimento de que se projectava essa homenagem. Anthenor Navarro a ella se oppoz formalmente, exigindo que nenhuma referencia fosse feita ao seu nome.

Já collocada a placa, á sua revelia, insistia elle para que fosse a mesma retirada, e talvez tivesse isso conseguido se o de-

GRUPO ESCOLAR "DR. THOMAS MINDELLO"



Photographia apanhada no dia da inauguração — 9/9/1916

sastre do "Savoia Marchetti" não neutralizasse essa ordem, emu-
decendo para sempre a voz que a transmittia.

Mais alto, porém, que o respeito que devemos ao seu dese-
jo expresso está o sentimento de gratidão, e a placa alli continua-
rá para culto da infancia agradecida, e para lembrar aos Gover-
nos o sabio conceito de Horace Mann "*No nosso paiz e nos nos-
sos dias ninguem é digno do titulo honroso de homem de Esta-
do, se a educação pratica do povo não tem o primeiro lugar no
seu programma de Governo*".



SOCIEDADE DE PROFESSORES

— PRIMARIOS —

Atravessamos um periodo de evolução social e politica que impõe a todos os homens e a todas as classes a união, para melhor e com mais eficiencia defenderem os seus direitos e contribuirem para o aperfeiçoamento humano com as precisas probabilidades de victoria. Não ha mais quem duvide nem ignore da necessidade dos individuos e classes se organizarem com programmas definidos em acção collectiva, acompanhando essa onda conjuncta que domina todo o Universo na ansia de desfructar melhores dias.

A idéa das associações de classe cresce, domina e vence na razão directa da cultura dos homens e do papel que tem no scenario da vida. Quanto maior a cultura de uma classe e suas responsabilidades tanto mais deve dominar o espirito de união, sem o que serão baldados todos os seus esforços e desvalorizadas todas as suas promessas.

Felizmente os professores da Parahyba, de ha muito, comprehenderam que seria uma prova desedificante para a sua cultura, continuarem indifferentes a este prurido associativo que passa pela humanidade, em contemplando os tropheus da victoria dos que se unem para melhor exito da finalidade social que o destino lhes reserva.

A Sociedade de Professores Primarios, sem alarde de reclames, é bem uma prova de que o espirito de associação de classe não nos tem passado sem a nossa solidariedade, com o duplo objectivo de nos defendermos e com mais eficiencia cumprirmos a nossa ardua e nobilitante missão de preparadores dos homens futuros de nossa terra.

Sua acção tem sido coroada dos melhores resultados, já pela posição que desfructa o mestre-escola em nosso meio, já pela condensação util de ideias em beneficio do ensino de que tem sido portadora.

Não se diga que é optimismo de nossa parte. Hoje, vemos nos mais destacados postos do ensino, não as figuras theoricas e politicas muito em voga em dias passados, mas o professor com seu espirito forrado desse conhecimento que só a cathedra tem o dom de fornecer, inteirando das menores ás maiores ne-

cessidades que dizem respeito ao aperfeiçoamento da Escola. Temos melhoramentos impressos em nosso ensino publico, que elevam o Estado da Parahyba perante os outros, graças á pratica que se tem dado ás ideias ventiladas entre os que formam o magisterio conterraneo.

E' um patrimonio incontestavelmente nosso, por isso mesmo com os erros e perfeições o desposamos, certos de que alguma coisa fizemos em beneficio de nossa Patria.

Os programmas de ensino, o melhoramento do professorado e o aperfeiçoamento que se vão imprimindo no departamento de ensino publico, são resultantes da acção conjuncta do professor que não regateia esforços em pról da grande Cruzada da desanalfabetização do povo.

Em completação ao seu programma de soerguimento da classe, a Sociedade de Professores Primarios, aproveitando o periodo de férias que se inicia no dia 19 do corrente, realizará no salão de sua séde, uma série de palestras pedagogicas em que tomarão parte as mais destacadas autoridades na materia, ás quaes deverão assistir todos os professores que se encontrarem na Capital. E' uma opportunidade que offerecemos aos membros do magisterio do interior para se inteirarem dos methodos mais em evidencia para a execução dos programmas do Ensino; também nos move a ideia de ventilarmos assumptos de reaes interesses da classe, congregando todos os elementos do magisterio do interior que constituem, actualmente, forças dispersas, que, unidas contribuirão extraordinariamente para o exito de nossa cruzada.

E' de nosso desejo também solicitarmos a sua cooperação no sentido de se organizar um museu escolar, e interessal-os em varios assumptos de capital importancia para a classe.

E' de esperar que, dada a importancia dos objectivos de nossas reuniões, todos os professores do interior e da Capital accorram ao encontro dos nossos desejos, prestigiando-nos com a sua presença e collaboração.

ESCOLA NOVA

De MARIO GOMES

Rompe o dia ao clarão de esplendida alvorada
e ao bello esvoaçar de aves em debandada,
desperta a Natureza em melodia franca.
Na amplidão sideral uma cortina branca
Esgarsa-se no azul desordenadamente.
Um perfume sutil do bosque, de repente
pulverisa o esplendor da florida campina...
A's caricias da luz o riso da bonina
é o primeiro sinal de essencia que se evola.
Uma outra flôr desperta: Em demandando á escola,
nos olhos refletindo a chama da esperança,
sorri para o futuro a alma da criança.

Leva dentro do peito uma canção oculta
e ao transpor os humbrais de um novo mundo exulta
ao ver o mestre amigo a quem sorri primeiro;
depois se vai sentar no proximo canteiro
que lhe foi destinado, e o jardim escolar
florece qual se fôra o dulcido habitar
de flôres raras onde a Patria venturosa
cultiva o rozeiral da mais olente roza.

Dá então a criança a primeira lição
no ritmo còral de esplendida canção.

Confundem-se na classe os mestres e os alunos
e só nesses momentos vagos e oportunos
para a ordem da classe, a dôce infancia tem
um dèdo a lhe apontar as paragens do bem.

E logo o jardineiro — o nobre mestre-escola,
cuida de cada flôr e em cada uma coróla
depõe o rocio e a luz: — A luz da consciencia
e o rocio matinal do riso orientador.
Porque a ESCOLA NOVA é toda paz e amôr!...

Assim decorre a vida entre as naves augustas
das puras catedrais do ensino que vetustas
encenações não tem, mas tem altares mil...
Porque em cada classe existe a imagem santa
do AURI-VERDE PENDÃO da terra que suplanta
a hiperbole de luz do HINO DO BRASIL!...

.....

Professores da terra heroica excelsa e bôa
da Paraíba aonde o GRANDE JOÃO PESSÔA,
o NÉGO proclamou em santa rebeldia
num assomo de amôr pela democracia!

Ousemos congregar as nossas forças para
que nunca as tradições da Paraíba cara,
vão-se perder além em louca dispersão.
Façamos pois da infancia uma vanguarda forte
Para que no futuro o professor do Norte
Tenha a gloria de ser obreiro da Nação!...



ENSINO PROFISSIONAL

SIZENANDO COSTA

Considerando o homem como factor de progresso cujo valor está na razão directa de sua produtividade, temos de encarar a escola não mais sob a feição empirica de millenio, porem, firmada em base scientifica, vinculada, profundamente, aos interesses do estado e do povo.

Sob o ponto de vista economico, a escola representa um papel de alta relevancia. Ella plasma a nacionalidade e deve encaminhar, accentuar tendencias, engendrar novas aptidões, forjar uma mentalidade nova de relação com os interesses individuaes e em harmonia com os do estado.

Nos grandes paizes da Europa e da America (principalmente Allemanha, Inglaterra e Estados Unidos), apoz a Grande guerra, confiou-se á escola nm papel que ella antes nunca tivera. Era preciso e com urgencia, suprir os valores dizimados. A escola deveria prover as letras, as artes e as industrias, dos trabalhadores arrebatados pela grande fogueira. Do imperativo dessa necessidade, vindo atravez de diversos povos, tendo suas raizes implantadas nas theorias de Platão, segundo uns, surgio na Allemanha, sob novos aspectos a escola renovada, impressionando os meios educativos do mundo.

Jorge Kerschensteiner, em Munich, lançou os fundamentos da **Escola do trabalho** (Arbeitsschule)

para substituir por uma transformação radical a **Escola do livro** (Bücherschule.)

Larga repercussão teve esse typo de escola, baseado, entre outros, nos tres principios seguintes:

1) A escola do trabalho é uma escola que enlaça tanto quanto possivel sua actividade educadora ás disposições individuaes de seus alumnos, e multiplica e desenvolve em todas as direcções possiveis essas inclinações e interesses, mediante uma actividade constante nos respectivos campos de trabalho;

2) A escola do trabalho é uma escola que trata de conformar as forças moraes do alumno dirigindo-o a examinar constantemente seus actos de trabalho para ver se exprimem com maior plenitude possivel o que o individuo sentiu e pensou, experimentou e desejou, sem enganar-se a si mesmo e aos demaes;

3) A escola do trabalho é uma escola de communiidade de trabalho, em que os alumnos se aperfeiçoam, ajudam-se e apoiam-se reciprocamente a si mesmos e aos fins da escola, para que cada individuo possa chegar á plenitude de que é capaz por sua propria natureza.

A idéa se bem que esboçada apenas, em sua rapida peregrinação pelo mundo, chegou aos latinos, conservando sua tradução literal: escola do trabalho (arbeitsschule).

E nós que sempre vivemos a observar o que de melhor nos parece para o ensino de nossa gente, acceitamos-a si bem que conhecendo-a ainda pela rama. Até então a nossa bibliographia no assumpto em fôco, alem das obras, chamadas classicas, limitava-se a leitura de revistas e aos preceitos emitidos por Omer de Bui-

se, a respeito dos methodos americanos de ensino, e as observações de Maria Montessori.

Imaginamos uma escola-officina em grande actividade, onde os conhecimentos seriam transmitidos por meio de sugestões habéis, em questões propostas pelos proprios alumnos, a proposito dos trabalhos em execução.

Dois obstaculos se antepuzeram á effectivação da nova escola: 1) A falta absoluta desse novo typo de mestre-artifice, poço de sciencia, conformado com a anarchia dos martellos, das bigornas e dos serrotes e prompto a responder e resolver immediatamente, a quantas questões lhes fossem propostas pela sequiosa curiosidade infantil, a respeito de qualquer dos ramos de conhecimentos humanos 2) E a impossibilidade de termos em profusão, a aparelhagem e a materia prima para essas officinas de ensino primario.

Tudo isso, pensavamos, organizado e em funcionamento, seria o meio pratico de modificarmos a mentalidade do brasileiro, ainda eivada das taras dos nossos antepassados que viveram no periodo da escravidão e tinham e aceitavam o trabalho como deprimente, deshonoroso e proprio das classes inferiores.

Queriamos a escola do trabalho machinal como primeiro passo para a escola productiva de que estamos e estamos muito a carecer.

Com o passar do tempo, esbateram-se as nuances e entre os claros-escuros do nosso problema, foram surgindo por menor os detalhes da escola do trabalho, como impropriamente a denominaram. Essa nova escola, tem laboratorio para suas pesquisas, a natureza e o vasto ambiente onde a criança vive e se agita, escola criadora de uma nova mentalidade realista, capaz de se afirmar por si mesma para engrandecer o brasileiro dentro da grandeza do Brasil.

Para remate dessas considerações que julgamos

opportunas preceder os nossos conceitos, sobre ensino profissional propriamente dito, é mister que estabeleçamos, em synthese, a differença entre a escola classica e a renovada, tão necessaria á formação da mentalidade dessa sonhada legião de homens de trabalho, filhos de uma patria que conta, inexplorados, milhões de cavalos-vapor em inumeras quedas dagua, abundantes jazidas de minerios em theor surprehendente, vastos campos nativos de pastagem, grandes extensões de terras fertes de onde a charrua e o arado farão brotar riquezas e a Amazonia misteriosa e grande, immensa...

A' escola classica, livresca, palavrosa, das preleções-discurso, que impinge uma sciencia feita, se oppõe a renovada, em que a criança aprende aquillo por que se interessa, isso activamente, descobrindo leis, postulados, etc, mas aprendendo, em fim, de verdade.

O grosso das gerações que tem sahido da escola classica, encaminha-se para as profissões das letras, para o funcionalismo, para as armas, para o parasitismo e só uma minoria de discontentes atira-se ás artes e ás industrias.

A maior parte dos que trabalham é constituida quasi que exclusivamente de analphabetos.

Com á escola nova, activa, succederá o contrario; ella despejará para as officinas, para as minas e para o campo, verdadeira avalanche de homens de trabalho, conscios do seu valor, sequiosos de riqueza, e de conforto, honrados, trabalhadores e fecundos.

★

★ ★

O ensino profissional tem aspectos de ordem economica e social mais accentuados que o primario, merecem ser esmerilhados.

Os fundamentos de um systema educativo profissional interessam muito de perto á questão operaria Si abarrotarmos os centros criadores e agri-

colas do Estado, de artistas, mesmo os mais peritos, teremos, indubitavelmente, criado "um caso", pois essa gente sem trabalho e consequentemente sem pão, desesperada appellará para os meios extremos.

A Allemanha em 1930, apresentou coeffericiente de desempregados de cerca de quatro e meio milhões, pois bem, no mesmo anno, o partido comunista levava ás urnas mais de quatro e meio milhões de votos.

A Russia actual dos soviets, tem no seu povo defensores fanaticos do novo regime; isso porque todos trabalham e têm assegurado o pão de cada dia.

Se por um lado assim acontece, no que diz respeito aos interesses individuaes, o estado, por sua vez, tem vantagens a discutir, para garantia de suas rendas.

Finalmente lancemos os fundamentos de um svsthema educativo profiissional, puramente EM FUNCCÃO DO MEIO.

Ora, o ensino profiissional, na accepção em que o estamos tomando neste trabalho, tem por fim preparar artistas ou technicos de qualquer industria.

Resta-nos saber si particularmente a Parahyba, no momento, ou dentro de decennio a seguir, carece mais de artistas ou de technicos industriaes.

Veçamos, de relance, o que acontece na Capital, cidade que reflete as condições geraes do Estado.

Nas praças, nos logradouros, não faltam operarios a mendigar trabalho. O proprio governo vive asediado de pedidos dos mesmos. Entretanto procuremos technicos, mesmos para industrias mais simples, mais communs e não encontraremos absolutamente.

No estabelecimento que dirigimos nos falta um que se encarregue com effiiciencia, da direcção da fazenda (Para cuidar do estabulo, do pomar, da horta, do jardim, da pocilga, do aviario, da sirgaria e do apiario, etc.) Para suprir essa falta temos annuciado na

imprensa de outro Estado e os candidatos que se apresentam, na sua maioria estrangeiros não têm os conhecimentos reclamados. Assim, fomos forçados a mandar pessoa nossa a estabelecimento do Sul, para se especializar naquelles conhecimentos.

Isso prova quanto estamos atrasados neste particular, enquanto que possuímos os melhores artistas, capazes de nos elevar nos meios mais adiantados.

Diante desta situação, é claro, que não precisamos de augmentar o numero dos nossos artistas. Nossa E. de A. Artifices, poderá preencher, com vantagem, todos os claros que se forem verificando.

Por enquanto, formemos o corpo desses criadores do sirgo, que deverão elevar para milhões de individuos os nossos amoreiras do brejo. Dahi, consequentemente, surgirão as fiadeiras e depois os teares com os seus milhares de tecelões, encarregados de fiação, estampadores, etc.

Entre as pastagens nativas da Espinhara ou no vale do Piranhas, fundemos estabelecimentos de ensino experimental, de pecuaria e industrias annexas de lacticinios, onde os nossos patricios do sertão, aprendam os modernos e racionaes processos de fabricar manteiga e queijo dos diversos typos, criar porcos com o aproveitamento do sôro e transformar seu milho, quasi desvalorizado nos annos bonançosos, em salame, salchichas, mortadellas e presuntos.

Ensinemos ao rapazinho do Texeira, a cultivar o trigo; estimulemos esta producção por meio de culturas de cooperação, compremos, a principio, sem visar lucros, todo o producto, e quando a cultura estiver fundada, offereçamos vantagens a quem quizer montar o primeiro moinho.

E quando podermos dispor de um corpo de trabalhadores, apto ao desenvolvimento de nossas industrias, que saiba levantar a conta corrente de suas

culturas, que se interesse pelas industrias nascentes e pelas em expectativa; e quando o incremento dos negocios indicar que carecemos de mechanicos montadores para a machinaria que irá, de futuro, agitar a nossa vida economica, fundemos na Capital, o nosso Lyceu de Artes e Officios e uma Escola Technica e Profissional em Campina Grande.

Assim teremos feito obra de valor, de relação com as nossas necessidades, isso com segurança, construindo sobre bases solidas, da terra para o céu...

Pindobal - 5 - 9 - 932





IDADE ESCOLAR

DR. SEVERINO PATRICIO

Medico escolar

A idade em que o menino deve começar a frequentar escolas, tem muita importancia em *Hygiene Escolar*, o desenvolvimento physico e psychico estão dependentes na maioria das vezes, da idade limite para a matricula das creanças nas escolas primarias. As creanças rachiticas, debeis, atrasadas no seu desenvolvimento, com a resistencia organica diminuida não sómente pelas doenças communs á infancia e mais ainda pela quota alimentar deficiente e sem os elementos necessarios ao desenvolvimento do organismo, são justamente as mais prejudicadas. Os auctores que se preocupam com a *Hygiene Escolar*, dizem que a alimentação da creança deve ser dividida em três partes: 1.º *Reserva de crescimento*, 2.º *Quota de entretenimento*, 3.º *Quota de reserva*; ora, os nossos meninos das escolas publicas primarias recebem na sua quasi totalidade, apenas a ração de entretenimento. São nesse particular, iguaes aos operarios que ganham apenas o necessario para não morrerem á fome. As creanças devem começar a frequentar as escolas primarias, sómente quando attingirem a idade de sete annos, nunca se deve mandar um menino com menos desta idade á escola, é um crime que se perpetra contra o futuro da raça, é concorrer para o augmento da grande classe dos depauperados e enfraquecidos, permittir que meninos menores de sete annos sejam matriculados nas escolas publicas. As creanças antes daquella idade devem frequentar os *Jardins de Infancia* e as *Escolas Maternaes*, porque nesses estabelecimentos o ensino não tem a dureza das escolas communs, inadequadas ás creanças de cinco e seis annos; é verdade que não temos nem uma cousa e nem outra, mas, com um pouco de boa vontade isto se conseguiria com relativa facilidade, dentro do proprio orçamento, ampliando apenas uma designação de verba, talvez, o actual director do Ensino Primario do Estado, realizasse essa grande obra, sanando assim, uma sensivel lacuna do ensino publico. Com uma dotação orçamentaria de 20:000\$000, que evidentemente não ar.

ruina um Estado e nem concorre para um desequilíbrio orçamentario, teriamos o nosso *Jardim de Infancia*.

Representa esta importancia 10% da somma que gastou o Estado do Espirito Santo com a irreprehensivel installação do seu Jardim de Infancia para iniciar a educação das creancinhas e ensinar as futuras professoras a lidarem com meninos em pleno desenvolvimento das faculdades intellectuaes.



CIRCULO DE PAIS E MESTRES

I

Entre os diversos centros de cooperação social, destaca-se pela sua eloquente finalidade o Circulo de Pais e Mestres.

Organização de intuitos filantropicos e sociologicos atua como elemento auxiliar de imprescindivel valor na educação da infancia, porque não se compreende que em assunto tão serio se verifique desassociação entre as duas instituições basicas da sociedade: — A escola e o lar.

Pais e professores se confundem na alta missão educativa e sem apoio desses quasi nada poderão estes em beneficio da infancia, da raza e da propria nacionalidade.

Na antiguidade, só a Grecia ensaiou aproximar essas duas forças dispersas que por afinidade natural jamais se deviam desarticular.

Os outros povos porém, restringiram egoisticamente a função de educar á familia, dando apenas ao mestre, a missão de instruir.

Essa instrução era no entanto vasada em moldes anacronicos e incompativeis com a educação científica porque os homens ainda não haviam compreendido a bio-psicologia como fator etnogenico precipuo no desenvolvimento racional da criança.

Desde porém que se poudo objetivar a alma do menino, novos horizontes foram abertos á pedagogia que começou a cuidar mais seriamente do seu organismo e organização mental.

Quebrados os grilhões de uma ética imperfeita, meramente subjectiva, os homens de ciencia reclamaram para o menino o amparo oficial.

Sobre a vista dos Estados, está a cultura infantil mas a nossa demasiada noção de liberdade politica, indiretamente estorva a ação da escola com a intangibilidade radical dos dominios expressa nas leis de um convencionalismo retrogrado.

E' preciso pois, usar meios indiretos em beneficio da propria coletividade, atraindo pais e professores a um circulo de mutuo interesse finalista, no qual serão discutidos problemas de ordem educacional; porque se nos fecham as portas dos lares, se os pais, de nós se distanciam, nossa ação improdutivamente restringir-se-á ao centro da nossa boa vontade...

Sabemos o que nos cumpre como professores. O nosso curso tecnico e a nossa experiencia de longos anos de magisterio, dão-nos autoridade para agir.

Podemos dizer que estamos senhores do que ha de moderno em pedagogia mas as inovações que nos propomos criteriosamente adotar em nossas escolas, por mais razoaveis que sejam, são sempre e dezarrazoadamente criticadas por leigos que esquecem ser a critica conciente um direito, emquanto a critica demolidora representa um crime.

E' necessario pois que os pais saibam o que se faz nas escolas, como nós professores temos o direito de saber como se educa nos lares.

Para educar precisamos do auxilio de medicos, mestres, pais, enfermeiros, dentistas, psicologos e publicistas, mas os pais e os mestres são reponsaveis diretos pela infancia e só unidos numa associação perfeita poderão reunir força capaz de atrair os demais elementos.

E' necessario, em conclusão, que se apresse a organização de um "Circulo de Pais e Mestres".

Instituições dessa natureza têm largos horisontes e o seu programa, vastissima finalidade.

Nêle poder-se-á incluir: conferencias pedagogicas, palestras sobre higiene domiciliaria, pré-natal e infantil propriamente dita, cruzadas de combate, contra os vicios, as más companhias, máo cinema, más leituras; fundação da casa do escolar pobre, colonias de ferias para crianças, cooperativismo escolar, medidas estas que redundarão em felicidade dos pais, gloria dos mestre e grandeza da Patria.

Fica ahí a idéa.

SILVIO CAMPAMOR

FILOSOFIA PEDAGOGICA

O valor de nossa doutrina de educação depende do valor de nossa concepção do homem e da vida.

(Murray Butler — The Meaning of Education).

O seculo XX já foi batizado como o *Seculo da Creança*. E' em derredor dos problemas educativos que, hoje, se agitam as preocupações dos eruditos, e, em suas soluções, trabalham todos os governos.

(E' que todos nós estamos, implicitamente, de accôrdo, com o velho legislador grego, quando, da tribuna do Areopago, depois de ouvir a exposição da situação de sua patria, levantando o animo de seus pares, exclamou: *voltemo-nos para as creanças porque os velhos já estão perdidos...*)

E, aqui mesmo no Brasil, o movimento pedagogico já está despertando a intelligencia e a boa vontade dos nossos auto-didatas.

Felizmente, já está passando aquele ambiente de inatividade intelectual que não deixava lugar para as elocubrações filosoficas, que Tobias Barreto tanto causticou, e que Farias Brito, com um sabor amargo, reconheceu, e tentou explicar.

Já está a se extinguir, tambem, para proveito nosso, a fase de sibaritismo intelectual, de puro esteticismo, para um campo mais real, no dominio do pensamento. A' proporção que vamos nos libertando da *literatura*, vamos ganhando mais em profundidade, em *cultura*.

Os paradoxos de Wilde e as *boutades* de Anatole nos tocam menos, hoje, que os problemas do espirito e da raça.

Dai a repercussão que vem tendo, em nossos meios intellectuais, os movimentos culturais de outros povos, nos variados setores de sociologia, filosofia, direito, religião, etc.

Digo repercussão porque a nossa juventude, ainda desajudada de qualquer lastro de tradição cultural — essa alma indestrutivel e eterna, invisivel e real que faz com que um francês viva a vida de sua França, e um alemão recapitule em si a historia de sua patria — é impotente ainda de crear um movimento de pensamento marcadamente brasileiro. Só um futuro talvez

remoto é quem nos poderá dar aquela cultura "gerada de nossa carne e fruto de nosso sangue".

Dentre todos os problemas que solicitam a nossa curiosidade, o pedagógico, de certo, talvez porque somos uma terra joven, é o que tem encontrado mais cultores em nossa terra.

Infelizmente chegam para aqui, vindos de todos os setores do espírito as concepções pedagógicas mais extremadas, e a nossa confusão mental, numa terra sem unidade de espírito e sem feição cultural marcada, gera prodígios de incongruências que fazem de nossos programas de ensino pitorescos mosaicos de tudo quanto traga a marca *made in U. S. A.*

Essa ausência de disciplina interior que é a característica de nosso incareterístico, baralha doutrinas e confunde noções.

Reproduzimos sempre a pedagogia a uma simples *metodologia pedagógica*, o que, aliás, é apenas o elemento material da pedagogia. Métodos, programas, organização, técnica educativa, tudo isso é, sem dúvida, importante, mas é sempre secundário.

É a *arte* da pedagogia; o seu elemento científico, finalista, que dá um sentido a esta arte, que aponta um destino ao emprego desses meios, onde buscar senão numa concepção de vida?

Não podemos chamar ciência pedagógica a essa abundância de métodos, de planos, de projetos, de centros de interesses que dependem mais ou menos de habilidades técnicas. Tudo isso é sempre a *arte*. Mas, tudo isso deve obedecer a um plano, a um ideal educativo. Bem dizia Foerster que o estudo do ideal educativo é a disciplina *fundamental* da pedagogia. Mutilamos a pedagogia toda vez que reduzimos a mero problema de *metodos* o que é essencialmente um problema de *valor* e um problema de *fim*.

Se a educação, como dizia Spencer, é a preparação para a vida completa, claro está que da noção que tivermos da vida dependerá a noção de pedagogia. De sorte que uma pedagogia completa supõe uma filosofia completa, como elegantemente afirmava Spalding.

Não se pôde conceber, portanto, uma pedagogia impessoal, incolor, neutra como a física ou como a química. A história da pedagogia é bem a prova dessa asserção. Todo pedagogo tem adorado um deus; Spencer a natureza, Comte a humanidade, Rousseau a liberdade, Freud a sexual, Durkheim e Dewey a sociedade, Wundt a cultura, Emerson o individuo...

Todos aqueles que quizeram edificar uma pedagogia fóra de uma concepção de vida, numa base puramente "científica", isto é, no domínio da observação em que o que não fôr medido e calculado está fóra da ciência, têm sentido que, em semelhante base, se podem criar *tecnicos*, mas nunca se formar *homens*.

Sobre as ultimas esperanças desses remanescentes do cientismo falido, caem as palavras de Claparède como um atestado de obito a uma doutrina que morreu: *"on prétend parfois que la science est capable de nous fournir un idéal. C'est une erreur et il faut bien s'en persuader. La science explique le cours des phénomènes mais ne prescrit jamais que les phénomènes doivent suivre un cours plutôt qu'un autre. La chimie nous renseigne sur la puissance explosive de la dynamite, si nous devons les employer à faire de ces facultés explosives, se nous devons les employer à faire sauter une mine au bien un potentat. La physiologie nous apprend quels sont les effets de la morphine, mais elle ne nous dit pas que nous devons nous en servir pour soulager plutôt que pour tuer les malades. Elle dira seulement: si vous voulez soulager prenez telle dose; si vous voulez tuer montez jusqu'à cette dose. Et c'est tout; se recette donne elle se desintéresse de l'usage qu'on en fait.*

A ciencia fala sempre no indicativo ao passo que a pedagogia ha sempre de falar no imperativo.

A ciencia da natureza é, por essencia, impessoal, ciencia dos fatos e portanto independente dos valores morais; a ciencia do espirito, ao contrario, é por natureza pessoal, humana, e por consequencia, ciencia dos valores morais.

Suprimir esta conexão viva entre os dominios do espirito e a concepção da vida é eliminar a personalidade humana, é fazer violencia aos fatos, é negar a realidade, é uma teoria abstracta, estranha á vida. E é a vida humana quem dita a lei á ciencia do homem, e não o contrario.

Uma pedagogia sem filosofia, não tomando em consideração os valores da vida, é uma pedagogia em que o homem é eliminado, é uma pedagogia sem educação e sem crença. E' extraída á vida e por consequencia, anti-cientifica.

De fato, a filosofia é uma coisa e a pedagogia é outra. Cada uma destas ciencias tem o seu objeto e os seus pontos de vistas proprios. São dois dominios distintos de cultura. Mas, no homem concreto, na cultura concreta, elas formam uma "unidade de estrutura" porque ambas mais do que qualquer outra especialidade visam o homem, constroem e presupõem a totalidade, a unidade e a sintese, da cultura e da vida.

Dai, todo filosofo completo termina sempre sendo pedagogo.

E quem nos ensina essas coisas é justamente esse John Dewey, o idolo da Escola Nova: *"science of education and philosophy of life are identicals"*.

Sómente muita confusão de idéas e pouco conhecimento de movimento moderno de pedagogia é o que pôde fazer que alguém ainda queira dar á pedagogia uma base matematica...

Bem razão tinha o pensador alemão Max Scheler quando ironizando certas pretensões de cientismo decadente, dizia que

"atualmente ainda se encontram certos "espíritos fortes" nos estados sul-americanos que ainda creem que os progressos da ciência hão de trazer a resposta a todos os problemas... Dia virá em que sómente os negros da Australia prestarão fé a semelhantes incongruências".

Se toda obra pedagógica só é completa quando se assenta numa concepção de vida, não é de estranhar que haja uma pedagogia católica como há uma pedagogia naturalista, socialista, nacionalista, etc.

Se a visão que o catolicismo nos oferece da vida é uma visão *total* da realidade que abarca o homem na sua realidade física, espiritual e sobrenatural, claro está que a sua pedagogia é a única pedagogia verdadeiramente humana.

Que falem as realizações surpreendentes de um Dupanloup, de um Spalding, de um Willmann, no domínio da educação.

Aqui está um campo aberto á exploração dos nossos estudiosos. Não nos cinjamos, apenas, á investigação de metodos renovados. Ce sont pas de metodes habiles et raffinées, nos diz Foerster, prefaciando a magistral obra de De Hovre sobre *Le Catholicisme, ses pedagogues et sa pedagogie*, mais des buts clairement et fermement établis qui garantissent les succès de l'educateur. Eduquer, former de caractère veut dire: relier le temporel á le éternel, enlever l'homme de ce qui est passager et le fixer dans ce qui demeure éternellement et alors, ainsi immunise, le faire retourner dans le domaine des choses passagères.

PADRE CARLOS COELHO.

DEVERES DO ESTADO PARA COM A CRIANÇA

MARIO GOMES

Sempre na mesma tecla deter-me-ei té que veja despertos entre nós, os mesmos sentimentos que animam os povos cultos com relação á criança.

Nenhum movimento mais sabio e mais prudente se iniciou na vida das nacionalidades que o da assistencia completa á infancia, quer se trate dos prenatais, quer se atenda aos preescolares, quer se cuide dos neonatos ou escolares propriamente ditos, na fásé pubere ou impubere

Certo não estou a falar em novidades e já me pareço colocar em enfadonho lugar comum, ensurdecendo os ouvidos dos que me leem com a aria repetida de uma musica secular.

Mas nunca é demais que se fale, quando as nossas palavras visam a eficiencia matematica de uma causa cuja finalidade inside em proveito.

E foi pensando assim, certos da perfeição etnogenica das glebas futuras que as potencias mundiais se deram mãos na cruzada eugenica que futuramente marcará os pontos de uma longa partida, jogada cientificamente para o bem comum. Todos os grandes Estados comprehendem já que está na criança a garantia das raças porvindoras, e assim deram-lhe e lugar saliente na comunhão social observando-a com carinho, assistindo-a com sabedoria e estimulando-a com enthusias-

mo. Entre as grandes potencias que se interessam pelo menino, manda a justiça colocar em primeiro plano a Russia Sovietica, os Estados Unidos, a Italia e a França. Estão ainda em destaque, a Alemanha, a Suissa, a Escandinavia e o Japão. Na America do Sul, tomam a dianteira, a Republica Argentina e o Uruguay.

Na Russia a assistencia á infancia começa da prenatalidade procurando interessar os alunos das escolas superiores na fisiologia sexual, sendo seus alunos levados ás escolas de puericultura e maternologia. Por ocasião do competente registo civil, os legisladores advertem as noviças sobre o perigo dos abortos e outros tantos problemas relativos á maternidade. Os clinicos tudo previnem, tudo orientam, numa prontidão e perspicacia admiraveis a ponto de registrar em fichas o tempo de ferias necessario ás gestantes e o periodo proprio para o seu ingresso nas maternidades.

Quando essas se matriculam, lá se encontram já as tais fichas contendo minuciosamente cada caso nas suas especialidades e com todas as indicações precisas de modo que os genicologos e obstetras tem apenas de seguir as indicações nélas contidas. Durante o periodo decorrente entre dois mezes antes do parto e dois mezes depois, a parturiente recebe regularmente o seu salario. Dão-lhe ainda dinheiro para as despesas de enxoval da creança e é pensionada pelo Estado até nove mezes depois do parto. Os centros infantis encarregem-se então de cuidar delas durante tres anos, pon-do á sua disposição os postos de aleitamento e cantinas dieteticas. As casas-berços funcionam dia e noite nos centros adiantados. Dos nucleos de assistencia infantil passam aos jardins de infancia sendo então iniciada á fase pre-escolar. Dahi segue a creança para a escola, sempre vigiada pelos olhos da ciencia e amparada pelo zelo do Estado. Emilio Ludwing, falando em seu escrito O QUE VI NA RUSSIA, sobre o respeito e

importancia que se dá na Republica Sovietica ás creanças diz: "São tratadas como reis das ruas, perseguem-se, brincam, divertem-se enormemente e todos lhes cedem lugar; vi mesmo um agente de policia fazer uma observação a cidadãos que se queixavam porque os garotos lhe barravam o caminho.

Nos Estados Unidos teve inicio eficientemente a grande cruzada, em 1909 com o primeiro congresso da creança convocado pelo presidente Roosevelt.

Em 1910, o mesmo creou o DEPARTAMENTO DA CRENÇA. Wilson convocou o segundo congresso em 1919, e o presidente Hoover, em 1930 teve a honra de presidir a mais importante dessas reuniões, pronunciando substanciosa conferencia, o chefe do departamento de educação, que definiu em belissimo decalogo os DIREITOS DO MENINO. Ainda em Nova Jersey, em 1930 o Dr. Le Roy A. Wilkes, diretor do departamento medico da ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE HIGIENE apresentou um bem elaborado programa de higiene para o preescolar cujos preceitos fundamentaes tentam-nos reproduzir em parte.

1.º) Salvar a saude do menino.

2.º) Refazer a saude dos que sofrem de defeitos fisicos ou qualquer enfermidade.

3.º) Adaptar as creanças ao meio ambiente quando nelas se descobrem dificuldades de ordem emotiva.

4.º) Oferecer sollicitamente cuidados e vigilancia inteligente aos anormais.

5.º) Minorar os fatores que prejudicam dirêta ou indiretamente ao menino, etc.

Creio serem bastantes os exemplos acima, para provar o grande interesse dos Estados Unidos pela integridade fisica e mental dos pequenos estadunidenses. Na America do Sul a Argentina parece ocupar o

primeiro lugar no caso. Foi um dos primeiros paizes do mundo que organisou a inspeção medico-escolar, datando do mez de fevereiro de 1886 a sua instalação. Desde então jamais se descurou da infancia, não cessando os governos da grande republica irmã de amparar os jovens argentinos dando-lhes assistencia fisica e pedologica pelos processos mais em voga. Quando revolucionou a Italia, os metodos montessorianos, a Argentina mandou vir a seu paiz tecnicos especializados que puzeram o nobre magisterio platino a par da nova metodologia. Os anos que se sucederam foram verdadeira sequencia de novas e brilhantes conquistas para o culto povo sul americano.

Não é menor verdade que o Brasil, de algum tempo a esta data se tem iniciado vantajosamente na cultura scientifica da infancia, cabendo a S. Paulo a primasia de haver iniciado o movimento. No Rio já se fez bastante e não podemos deixar de registrar nestes ligeiros conceitos uma referencia honrosa a Lourenço Filho e outros que se empenham com o maior ardor pela causa pedagogica no Brasil.

Agora mesmo revoluciona os centros educativos brasileiros o sistema pedagogico para aprender a ler, creada pela professora Maria Ribeiro de Almeida e baseada na sonografia. Entre os demais conceitos emitidos a respeito, pelo talentoso e culto pedagogo brasileiro, Dr. Lourenço Filho, destacamos a sua declaração de que ele dá resultado com creanças de um minimo desenvolvimento funcioal e que as creanças acabam por ler e escrever perfeitamente bem, não só as palavras como as sentenças. Segundo penso é a primeira criação dessa natureza entre nós o que nos dá autoridade para afirmar que tambem já nos interessamos bastante pela educação da nossa puericia. O que me parece entretanto, é que a campanha aqui não

se está fazendo metodicamente, preponderando a parte didática sobre a pedologia.

Segundo se nota, existe uma especie de elite pedagogica, nucleada no Rio, S. Paulo e Minas. Os demais centros educativos só muito displicentemente vão interessando os governos estaduais que preocupados com a parte politica, dormem um pouco ante o mais serio problema de ordem social.

Aos Estados em geral cabe grande responsabilidade na formação das gerações futuras e criminoso será o governo que se afastar de tão util quão importante movimento humanitario.

A Liga das Nações que é a assembléa das grandes causas mundiais, composta de um corpo juridico organizado pelos representantes destacados de todas as potencias, já em 1925 fundava o comité de higiene, designando peritos para uma indagação científica e meticulosa a respeito das causas da mortalidade infantil em todo o mundo e desde esse tempo que se interessa pelos altos problemas atinentes á infancia em todos os periodos da sua existencia e educação.

Cabe pois aos Estados, portarem-se em face de tão importante assunto, á altura de suas finalidades com a assistencia declarada ás creanças certos de que não ha melhor meio de amparar indiretamente as economias publicas.

Uma raça convenientemente preparada e educada desde o seu embrião, será futuramente uma grande força moral, intelectual e economica, sendo os governos que se interresam por obra tão valiosa, cobertos pelas benções unanimes da posteridade.



INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMARIA DO ESTADO DA PARAHYBA

Nomeações de professores e adjunctos

EM JULHO DE 1932

D. Castorina Castor Correia Lima, para Espirito Santo do município de Soledade; d. Aurea Cavalcante Ramalho, para Garapú do município da capital; d. Maria da Soledade Silva, para Tanques do município de Alagôa Grande; d. Quiteria Cavalcante Campello, para o Grupo Escolar "Dr. Thomaz Mindello"; d. Maria das Mercês Miranda Nobre para o Grupo "Izabel Maria das Neves".

EM AGOSTO

D. Maria de Lourdes Moura, para Matta Virgem do município de Umbuzeiro; d. Aracy Leite de Alencar, para Belém do município de Caiçara; d. Josepha Emilia de Carvalho, para Sapé de Cima do município de Sapé; d. Maria do Carmo Silva, para o Grupo Escolar "Izabel Maria das Neves".

EM SETEMBRO

D. Adalgiza Tavares de Oliveira, para Serrote do Riacho Preto, do município de Caiçara; d. Maria de Lourdes Costa, para Tambaú do município da capital; d. Lilliosa Paiva Leite, professora do Grupo Escolar "Epitacio Pessoa"; d. Maria Alexandrina de Carvalho, para o Grupo Escolar "Epitacio Pessoa"; d. Maria das Neves Costa Lima, para Aroeiras do município de Umbuzeiro; d. Beatriz Silva, para Serra Velha do município do Ingá; Antonio Heraclito de Almeida, para Misericordia; Francellino de Alencar Neves, para o Grupo Escolar de Princeza.

EXONERAÇÕES DE PROFESSORES E ADJUNCTOS

EM AGOSTO

D. Hilda Vidal de Lima, a pedido, de Boi Velho do município de Alagôa do Monteiro; d. Etelvina de Albuquerque Ca.

mara, a pedido, de Belém do município de Caiçara; d. Dalva de Pessoa, a pedido, do Grupo Escolar "Izabel Maria das Neves"; d. Tecla Pereira da Silva, de Matta Virgem do município de Umbuzeiro; d. Hilda Beltrão, por abandono, de Mulungú do município de Guarabira; d. Maria Marques Dias, a pedido, de Nazareth do município de Souza.

EM SETEMBRO

D. Lílisa Paiva Leite de Araújo, do cargo de adjunta do Grupo Escolar "Epitácio Pessoa"; d. Francisca Vianna da Cunha, do Grupo Escolar "Gama e Mello" da cidade de Princeza; Antonio Heraclito de Almeida, do Grupo Escolar "Gama e Mello" de Princeza; José Ferreira de Sá, a pedido, da villa de Anthenor Navarro.

REMOÇÕES DE PROFESSORES E ADJUNCTOS EM AGOSTO

D. Anisia Alves de Oliveira, da cadeira de Serrote do Riacho Preto, para a cadeira de São São Francisco do município de Soledade.

EM SETEMBRO

D. Euridice Farias Cabral, de Immaculada, para São Paulo; d. Julia Baptista da Silva, de Aroeiras para Immaculada; d. Francelina de Alencar Neves, de Misericórdia para o Grupo Escolar "Gama e Mello".

JUBILAÇÕES DE PROFESSORES EM SETEMBRO

D. Izabel Cavalcante Monteiro, do Grupo Escolar "Epitácio Pessoa".

LICENÇAS CONCEDIDAS AOS PROFESSORES EM JULHO

A d. Maria das Neves Miranda, da cadeira nocturna de Borborema, 60 dias com os vencimentos integraes; a d. Maria José Vinagre de Medeiros, da cadeira elementar de S. Miguel do Taipú, 30 dias com os vencimentos integraes; a d. Clotildes Lins, da cadeira elementar de Caiçara, 2 mēses com ordenado; a d. Benildes de Medeiros Fernandes, da cadeira elementar de Pedra Lavrada, 60 dias com os vencimentos integraes; a d. Clementina de Oliveira Maia, adjunta do Grupo Escolar "Izabel Maria das Neves", 2 mēses com os vencimentos integraes; a d. Olindina de Souza Custodio, adjunta do Grupo Escolar "Dr. Thomaz Mindello", 2 mēses sem vencimentos; a d. Eudesia de

Carvalho Vieira, professora do Grupo Escolar "Dr. Thomaz Mindello, 6 meses sem vencimentos; a d. Paula Bernardina da Silva, adjuncta da cadeira elementar de Lagôa do Remigio, 30 dias sem vencimentos.

AGOSTO

A d. Zulmira Vidal Gomes da Silveira, da cadeira elementar de Serra Branca, 6 meses com os vencimentos integraes; a d. Maria das Neves Mesquita, do Grupo Escolar da villa de Umbuzeiro, 30 dias com ordenado; a d. Maria Liliesa Brasileiro, da cadeira de Piancó, 2 meses com os vencimentos integraes; a d. Esther Nobrega Noronha, do Grupo Escolar "Gama e Mello", 60 dias com os vencimentos integraes; a d. Maria Tavares de Mello, da cadeira elementar de Cajaseiras, 60 dias com ordenado; a d. Amelia Henriques, da cadeira rudimentar de Serra do Pontes, 30 dias com ordenado; a d. Raymunda Baptista Xavier, da cadeira elementar da villa de Teixeira, 90 dias com ordenado; a d. Maria das Victorias Lins Pereira, da cadeira rudimentar de Pirauá, 60 dias com os vencimentos integraes; a d. Cezarina de Oliveira Santos, da cadeira rudimentar de Sapé de Gima, 3 meses com ordenado; a d. Maria de Souza Lyra, da cadeira elementar da villa de Anthenor Navarro, 60 dias com os vencimentos integraes; a d. Maria José Ramos, da cadeira rudimentar diurna de Tambaú, 60 dias com o ordenado; a d. Maria Julia Gomes, da cadeira rudimentar de Areia de Barauna, 2 meses com os vencimentos integraes; a d. Isabel Cavalcante de Albuquerque, da cadeira rudimentar de Lagôa do Remigio, 2 meses, com os vencimentos integraes; a d. Francisca Barbosa de Lucena, da cadeira elementar de Queimadas, 2 meses com os vencimentos integraes; a d. Anesia Camarão da Cunha, da cadeira elementar da villa de Caiçara, 2 meses com os vencimentos integraes; Josué Clementino de Farias, da cadeira nocturna de Sapé, 1 mês sem vencimentos.

TRANSFERENCIAS DE SEDES DE CADEIRAS
EM JULHO

A cadeira rudimentar mixta de Zumby de Soledade, para o logar Espirito Santo do mesmo municipio; a cadeira rudimentar mixta rural de Lagôa de Dentro do municipio de S. José de Piranhas, para o logar Salvador Gomes do municipio de Manguape; a cadeira elementar mixta de Cruz do Peixe do municipio de João Pessoa para a rua Duarte da Silveira do mesmo municipio; a cadeira rudimentar mixta de Sacco de Ingazeiro do municipio de Conceição para a Fazenda Garapú do municipio de João Pessoa; a cadeira rudimentar rural mixta da Fazenda Pitombas do municipio de Caiçara para o logar Malhadinha do mesmo municipio.

NOMEAÇÕES DE INSPECTORES ADMINISTRATIVOS EM JULHO

João Carlos da Costa, para Escrivão, do município de Guarabira; Francisco Caetano, para Malta do município de Pombal; José Gomes Pereira, para Sant'Anna do município de Santa Rita; Clarindo Gouveia, para a Fazenda Sementes do município de Sapé; Antonio Lopes Brasileiro, para Boqueirão dos Côxos do município de Piancó; Ernesto Gomes de Araújo, para Bacamar-te do município de Ingá; Joaquim Florentino de Medeiros, para Chan do Rocha, do município de Bananeiras; Lindolpho Americo F. Gollo, para Chan do Lindolpho do município de Bananeiras.

EM AGOSTO

José Percilio de Moraes, para Borborema do município de Bananeiras; Pedro Ferreira dos Santos, para Lagamar do município de Bananeiras; Francisco Dias, para Sertãozinho do município de Caiçara; João Lopes Sobrinho, para Vereda Grande do município de Cabaceiras; José Felix da Siva, para Cannafistula do município de Guarabira; Firmino Pacifico da Costa, para Areia Branca do município de Patos; Elpidio José de Oliveira, para Salgadinho do município de Patos; João Viriato Ribeiro, para Garapú do município de João Pessoa; Leonardo Helis Cavalcante, para Palmeira do município de Bananeiras; Belisio Meira de Vasconcellos, para Santo Antonio do município de Solidade.

EM SETEMBRO

Francisco Themoteo, para Logôa de Dentro do município de Caiçara; José Conserva Netto, para Prata do município de Alagôa do Monteiro.

EXONERAÇÕES DE INSPECTORES ADMINISTRATIVOS

EM JULHO

Dr. Alpheu Domingues, da Fazenda Sementes do município de Sapé; João Quirino da Nobrega, de Malta do município de Pombal.



Anno 6\$000

Numero avulso 2\$000