







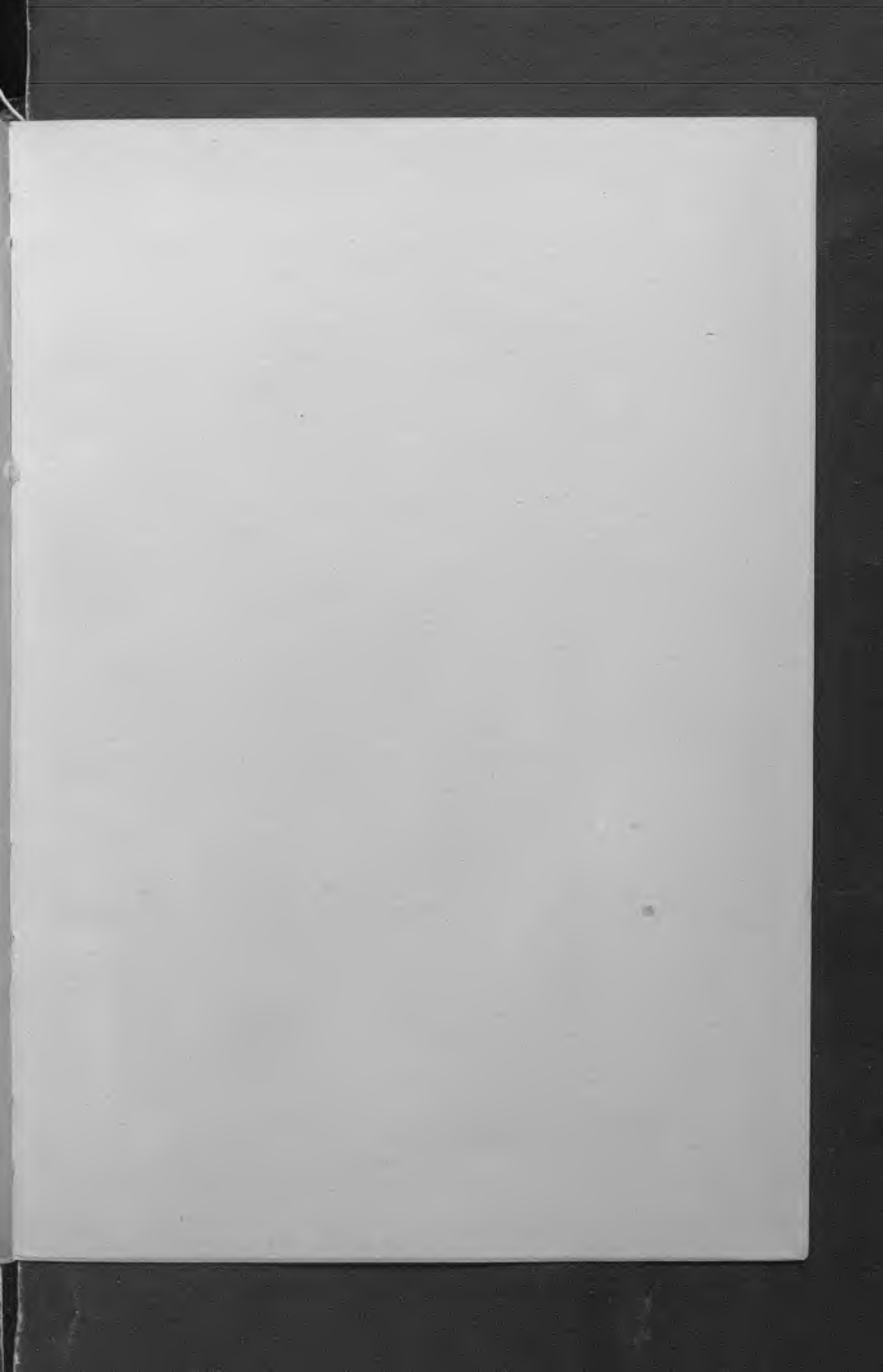
OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA

VOLUME X

TOMO II

372
B238
T. 2

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



Teachers' seminaries.—In 1877 there were 65 teachers' seminaries, viz. 51 for males and 14 for females. Of these 65 institutions 22 belonged to the state, 26 to the Catholic Church, 3 to the Greek Church, 9 to the Augsburg Confession, 4 to the Helvetic Confession, and 1 to the Hebrews. The number of teachers employed in all the seminaries was 636 in 1877 and the total number of students 3,991, of whom 1,138 were females. In 1869 the number of female students was only 121. The cost of the 22 state seminaries was \$254,000 in 1877.

Ec. norm.

Industrial and commercial schools.—In accordance with a resolution of the Hungarian legislature the minister of public instruction appointed a commission to study the questions relating to industrial schools. This commission recommended the establishment of apprentice schools and of higher industrial schools. There are about 250 cities which require industrial schools, but the minister cannot satisfy them all at once for want of money. A few schools of this class are now open, but the attendance is still irregular. The commercial schools are also still in an unsatisfactory condition. They numbered only 24 in 1877 and were attended by 1,114 pupils.

Secondary schools.—In 1877 Hungary had 148 Gymnasien, with 1,825 professors and 31,457 pupils, and 34 Realschulen, with 5,647 pupils. There is a secondary school for girls at Budapest, with 16 teachers and 221 pupils, and one at Oedenburg, with 85 pupils. There are several other secondary schools for girls, but their reports are wanting. There are seminaries for the training of secondary school teachers at Budapest and Klausenburg. These seminaries are conducted by professors in the universities and polytechnic schools.

Sec. Secunda
no
Imv. Sup.
de muller,
Ec. norm.
superior

The universities.—All the schools of theology, including the faculty of theology of the University of Budapest, are under the control of the respective religious denominations. The number of schools of theology is 40, 39 of which belong to the various Christian denominations and one to the Hebrews. These 40 institutions had, in 1877, 258 professors and 1,672 students. The two universities are situated at Budapest and Klausenburg. The former has the four faculties of theology, law, medicine, and philosophy, while Klausenburg has only the three latter faculties. Budapest had, in 1878, 7 chairs of theology, 37 of law, 17 of medicine, and 73 of philosophy. The number of students in the same year was 2,717. The University of Budapest has no students' associations, such as are found in Austria and Germany. There is only an academic reading club, to which also the students of the polytechnic school have admittance. The University of Klausenburg, in its present form, dates from 1872. In 1876-'77 it had 111 professors and 363 students. The university library has 13,834 volumes. Besides the universities, Hungary has 13 academies of law, of which 5 belong to the state and 8 to religious denominations. The latter have to submit their courses of study to the approval of the minister of public instruction. In 1877-'78 these 13 academies had 127 professors and 991 students.

BELGIUM, constitutional monarchy: Area, 11,373 square miles; population, 5,336,636. Capital, Brussels; population, 384,843. Minister of public instruction, P. van Humbeeck.

The accession of the liberal party to power in July, 1878, was the beginning of a new era in Belgian education. The liberals not only created an independent ministry of public instruction (heretofore there was only an educational section in the ministry of the interior) but they at once asked the Chambers to revise the education law of 1842, which gave the clergy almost unlimited power over the schools. The reform bill became law in July, 1879, and has since been enforced vigorously by the government. Henceforth religious instruction is optional, and may be given after the regular school hours. The priests are no longer employed as school inspectors, and they may not compel the teachers and pupils to attend church. The church authorities are bitterly opposed to the law and threaten to excommunicate the teachers who continue to serve in government schools and the parents who patronize them.

Belgium has at present 5,857 elementary schools, viz. 1,766 for boys, 2,127 for girls, and 1,964 for both sexes. Four thousand six hundred and sixty-one of these schools are under the supervision of the state and 1,191 are without such supervision. The total number of pupils is 669,192, viz. 336,575 boys and 332,617 girls. The infant schools and

Estadística

Página do Report of the Commissioner of Education dos Estados Unidos, ano de 1879. anotada para a redação da Reforma do Ensino Primário.

OBRAS COMPLETAS
DE
RUI BARBOSA

VOL. X. 1883
TOMO II

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO
E

VÁRIAS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA
INSTRUÇÃO PÚBLICA



9582013368

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

RIO DE JANEIRO - 1946

TOMBO 013720



372
B238

CATÁLOGO 013761

VI

LIBERDADE DE ENSINO

Há quasi setecentos anos, os burgueses da cidade de Gand obrigavam o seu conde a sancionar um regulamento, entre cujas provisões se estatuiu que "quem quer que reunisse a vontade, a aptidão e os meios, podia abrir escola *de pleno direito*, sem que a ninguem assistisse o de embargar-lho."

A idéia consagrada nesse ato do município belga em 1192, e já antes, desde começo do século XII, firmada no da Ypres, é a fórmula de uma das primeiras liberdades humanas : a liberdade de ensino.

A revolução francesa, representada pelos mais liberais dentre os espíritos que a ilustraram, reconheceu, e proclamou esse direito. "Se todos teem o direito de receber os beneficios da instrução", escrevia Talleyrand, na sua célebre memória lida à constituinte quasi nos últimos dias da sua existência, "todos teem reciprocamente o direito de concorrer para os derramar ; porque é da concorrência e da emulação entre os esforços individuais que resultará sempre o maior proveito. . . Todo privilégio é de sua natureza odioso, e um privilégio em matéria de instrução fora ainda mais odioso e mais absurdo." (1)

Mirabeau enunciava, num escrito póstumo, a mesma opinião, em termos assinalados com o cunho

(1) *Rapport et exposé*, pág. 9.

do seu profundo bom senso e da sua impressiva originalidade.

"Todo o homem", dizia ele, "possue o direito de ensinar o que sabe e, até, o que não sabe. A sociedade não pode assegurar os particulares contra as charlatarias da ignorância, senão com o uso de medidas gerais, que não lesem a liberdade." (1)

Condorcet, em páginas ardentes, que fazem pensar no "cordeiro furioso (*le mouton enragé*)", (para lembrar aqui o epíteto, com que os contemporâneos figuravam essa fisionomia original, de uma suavidade inalterável, cobrindo como a neve de um vulcão, o espírito do mais destemido reformador), reivindicava, perante a Assembléia Legislativa, o direito próprio a todos os cidadãos "de fundarem livremente institutos de ensino." (2) É grande, nestes assuntos, a autoridade do homem ilustre, em quem os mais idôneos juizes reconhecem hoje "o primeiro pedagogo da revolução francesa." (3)

"A independência da instrução", discorria êsse escritor, "faz de algum modo parte dos direitos da espécie humana. Pois que o homem recebeu da natureza uma perfectibilidade, cujas incógnitas raias estendem-se, se é que existem, muito além do que até agora podemos conceber; pois que o conhecimento de novas verdades é o meio, que ele possui, de desenvolver essa benfazeja faculdade, origem da sua ventura e da sua glória, que poder teria o direito

(1) *Travail sur l'instruction publique*. Paris, 1791. Pág. 17.

(2) CONDORCET: *Rapport et projet de décret sur l'organisat. génér. de l'instruction publique*, pág. 66.

(3) COMPAYRÉ: *Histoire crit. des doct. sur l'éduc. en France*. Tom. II, pág. 307. Ver, acerca das idéias concernentes à reforma da educação pública durante a revolução francesa: HIPPEAU: *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. Paris, 1881; ALBERT DURUY: *L'instruction publique et la Révolution*. Paris, 1882.

de dizer-lhe : Aquí está o que cumpre saberdes ; eis o termo onde haveis de parar ? Uma vez que só a verdade é útil, e todo o erro é um mal, com que direito um poder, fosse qual fosse, ousaria determinar onde jaz a verdade, e onde reside o erro ?...

Demais, a própria constituição francesa nos impõe essa independência como rigoroso dever. Ela reconhece que a nação tem o direito inalienável e imprescriptível de reformar todas as suas leis. Logo, quis que, na instrução nacional, tudo estivesse exposto a um exame rigoroso... Teve, portanto, em mira que todas as teorias políticas se pudessem ensinar, e impugnar; que nenhum sistema de organização social se oferecesse ao entusiasmo ou a preconceitos ; que, pelo contrário, todos se apresentassem à razão como combinações diversas, entre as quais cabe a cada um o direito de escolher. Ora, teríamos efetivamente respeitado essa independência inalienável do povo, se nos atrevêssemos a fortificar certas opiniões particulares com todo o peso que lhes pode grangear um ensino geral, e a autoridade que arrogasse a si o direito de escolher essas opiniões, não teria realmente usurpado uma porção da soberania nacional?" (1)

Daunou, no seu relatório à Convenção acerca da reorganização geral do ensino, relatório que serviu de base à lei de 3 brumário, ano IV, e que Guizot eleva, quanto ao espírito liberal, acima dos de Talleyrand e Condorcet (2), tomava êste ponto de partida : "Assentamos entre nós : liberdade de educação doméstica, liberdade dos estabelecimentos particulares de instrução ; e acrescentamos : liberdade de

(1) *Rapport*, pág. 70 e 75.

(2) Guizot : *Mémoires*, tom. III, pág. 24.

métodos.” (1) Daí o art. 31 daquela reforma, que estabelecia : “Assiste aos cidadãos o direito de formarem estabelecimentos particulares de instrução, ou associações livres com o fim de contribuirem para o adiantamento das ciências, letras e artes.”

A tradição, portanto, das três grandes assembleias revolucionárias, esse gênio impessoal da revolução que sobrepairava aos eclipses dessa época prodigiosa, firmou profundamente, no berço das idéias que constituem a essência da nossa organização constitucional, o princípio da liberdade de ensino.

A vossa comissão não hesita em declarar que abraça esta liberdade em toda a sua plenitude.

Primeiramente, não cremos na eficácia da força, para impor, ou exterminar idéias, para impedir que o ensino se efetue na direção das aspirações, dos sentimentos, das correntes morais e intelectuais, que preponderam em cada época no espírito humano. É bem digna de recordar sempre, a este propósito, aquela expansão íntima, aquela eloquente confidência do déspota cujas invasões foram, inconscientemente, no começo deste século, o maior instrumento de propagação das idéias liberais pela Europa. No zênite dessa onipotência, que representava a mais deslumbrante glorificação imaginável da força servida pelo gênio e pela fortuna, ele, Napoleão, em 1808, no ano mesmo em que fundou a Universidade Imperial, confessava, na intimidade, ao seu grão-mestre a esterilidade do monopólio que organizava e a impotência da espada que o sustinha : “Sabeis, Fontanes, o que mais me admira no mundo ? *É a impotência da força, para fundar qualquer coisa.* Só há duas potências no mundo : a espada e o espírito. Com o andar

(1) *Moniteur*, de 3 brumar., ano IV.

do tempo, é sempre o espírito quem desbarata a espada”.

E deveremos supor que, nessas conjurações da força contra o espírito, as impertinências de um regulamento valham mais do que o prestígio do gládio vitorioso ?

Ora, toda a teoria que tende a inaugurar nominalmente a liberdade de ensino, cerceando-a parcial ou radicalmente por meio de restrições mais ou menos arbitrárias, tem por base essa confiança estulta no poder organizador e criador da força.

Que é, de feito, o Estado ? Um sistema, uma escola, uma opinião, uma filosofia, um culto, uma verdade ? Não, sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transpondo esse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranquilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo esses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos, em apoio do direito de cada um ; desaparece-lhe esse caráter impessoal, que constitui a sua eminência e a sua legitimidade, para deixar em relevo, descoberto, nú, em todo o odioso das paixões pessoais, ou do espírito de parcialidade que o anima, o grupo, mais ou menos numeroso, dos homens que governam. Se

o Estado não tem fé, nem escola, essa neutralidade, igualando às de todos a religião e a opinião dos homens que atualmente ocupam as posições supremas, é a segurança imparcial de todas as escolas e de todas as crenças ; mas, se é legítimo que o Estado tenha um molde obrigatório para o culto, ou para o ensino, longe de assentar, com isso, a perpetuidade eterna de uma verdade, não estabeleceréis senão a inamovibilidade da intolerância.

Exercida ontem pela Inquisição em nome da infalibilidade da igreja, se-lo-á amanhã pelo materialismo sob a invocação da certeza científica. Cada símbolo de fé, cada preocupação de sistema, cada bandeira de partido terão a sua vez, o seu reinado, o seu século, em que empunhem a arma do radicalismo reformador, para esmagar implacavelmente o adversário, que, pouco antes, com o mesmo instrumento, os esmagava. Porque, cumpre tê-lo em vista, o princípio da opressão é um só, é o mesmo, nas mãos de Torquemada, ou de Robespierre, dos dominicanos, ou dos convencionais : o que varia, é unicamente o interesse a que serve, nesta ou naquela ocasião. Todos apelam para a *consciência* do Estado, todos lhe supõem *uma alma*, capaz de crer ou negar a Deus, de filiar-se à escolástica de S. Tomaz ou às conclusões ateísticas da indução experimental.

E, se o Estado tem realmente essa consciência, susceptível de religiosidade ou irreligiosidade, essa alma de filósofo, — todos os que a invocam, nos extremos diametralmente opostos da irreligião e da piedade, todos, uns contra os outros, teem ao mesmo tempo razão: É absurdo, está claro. Mas um absurdo há-de determinar outro. O Estado é o governo exercido pela maioria ou minoria da nação. Que há-de ser, pois, enquanto à religião e à verdade, a

consciência do Estado, o credo do Estado, a convicção do Estado, senão o conjunto ou a resultante das convicções, dos credos e das consciências que compõem a minoria ou a maioria governante? Mas a maioria, ontem crente, pode ser hoje incrédula, e a minoria atéia agora, será supersticiosa amanhã. Ímpio nos dias da Convenção, céptico sob Bonaparte, ortodoxo com Luiz XVIII, o Estado obedecia sempre às inspirações da sua fé, e obrava em nome da doutrina que lhe reconhece a autoridade de definir o bem e o mal em matérias de consciência e opinião.

Quanto a nós, rejeitamos decididamente esse detestavel erro, que promove o Estado ao papel de Mentor do espírito humano e pai dos pais de famílias. Ele acaba infelizmente de ressurgir, entre cenas dolorosas para a liberdade e perigos que fazem tremer pelo futuro de instituições amadas entre nós, num país caro especialmente à nossa raça, e a que a liberdade, ordinariamente mal praticada no seio dele, deve, em toda a parte, os mais memoraveis benefícios. Sem desconhecer as dificuldades excepcionais, em que a descomunal expansão do ultramontanismo, naquele país, coloca ali o Estado; sem assumir uma competência de apreciação, que não nos toca, na política de um governo que, por numerosos títulos, merece as nossas simpatias e o nosso respeito, notaremos, todavia, pelo interesse da antítese que oferecem com as nossas, frisando-as mais definidamente pela nitidez perfeita do contraste, certas idéias, aventuradas no parlamento francês, a propósito da liberdade do ensino, pelo ministro da instrução. Eis a linguagem de J. Ferry :

"O Estado deve manter certa direção sua *sobre as inteligências*. Sois, ou não, pela direção das in-

teligências?... (1) Eis ainda, senhores, uma divergência profunda, a cujo respeito nunca nos entenderemos com este lado da câmara (*a direita*)... Sim, há, da parte do Estado, que *deixa* abrir estabelecimentos de ensino, *um ato de confiança* nos mestres. Tal a nossa teoria; não é vossa. Não, bem o sei! *Pretendeis substituir essa confiança do Estado pela confiança do pai de famílias.*

“*A direita.* — Sim, sim, pela liberdade!

“O MINISTRO. — Pois bem: eu vos respondo que há *um pai de famílias cujo direito é ser, pelo menos, tão respeitado quanto os outros; pois os abrange a todos: é o Estado.*” (2)

Danton sustentava, antes do estadista contemporâneo, que “as crianças pertencem à república antes de pertencerem aos pais”. Leppelletier Saint Fargeau, no seu célebre projeto, que, apesar do entusiasmo de Michelet (3), transviado ao ponto de fazer-lhe enfaticamente a apologia, nesse título sonoro, que lhe pôs, de “*revolução da infância*”, não passa de um arremedo quimérico e odioso das instituições de Licurgo e dos devaneios de Platão, aplicava, entre aplausos de Robespierre, o mesmo princípio, propondo: “Decretemos que todas as crianças, meninos e meninas, estas de cinco a onze anos, aqueles de cinco a doze, serão educadas em comum, à custa do Estado, e receberão, durante esses seis ou sete anos, a mesma educação”. Daí logicamente, como corolário da tese do Estado chefe de família, a par dessa comunhão perfeita num só ensino, a uniformidade do traje, a identidade da alimentação, a *casa da igual-*

(1) - *Journal Officiel de la Républ. Franç.*, 1.º de julho, pág. 5.942.

(2) *Journal Officiel*, 1.º de julho, pág. 5.943.

(3) MICHELET: *Histoire de la Révolution Française*, tomo IV, pág. 390.

dade, o monopólio da escola *nacional*, a infalibilidade da moral *republicana*, o pontificado ultra-divino do Estado, levantando, e demolindo deuses. Laboulaye disse bem: "M. Ferry não se apoiou em Robespierre, e queixar-se-ia da comparação. Contudo, é lá que vai parar este belo sistema ; toda a diferença consiste entre o governo que hoje temos e a tirania da Convenção. Mas quem pode responder pelo governo de amanhã ? Venha um império ; venha uma monarquia, que apoie o trono no altar ; venha uma Convenção ; e com as leis da república é que se confiscarão as gerações novas. Se implantais nas leis a tirania, cedo ou tarde ela emergirá ; e muitas vezes as primeiras vítimas que escolhe, são as que a inauguraram." (1)

Mas, ao menos, terá esse regimen a vantagem de fundar a paz, criar a harmonia dos espíritos, realizar entre as inteligências esse acordo, que foi, noutros séculos, o sonho da unidade religiosa, e é ainda, entre os delírios do socialismo contemporâneo, a utopia da igualdade comunista ? Haverá, no absolutismo dessa "compressão salutar", que cada interesse político explora à feição das suas conveniências e dos seus preconceitos, um penhor, transitório sequer, de estabilidade e um centro eficaz de proselitismo em favor das instituições que a exercem ?

O exemplo da própria França, onde todos os partidos e todos os regimens tentaram a experiência, demonstra absolutamente que não. "Três monarquias sucessivamente", observava Montalembert em 1848, defendendo, na Assembléia Nacional, a liberdade de ensino, "três monarquias, uma após outra,

(1) E. LABOULAYE: *La liberté d'enseignement et les projets de lois de M. Jules Ferry*. Paris, 1880. Pág. 30.

desde o começo deste século, arrogaram a si o monopólio do ensino, a direção dos espíritos, com o fim de impedir a expansão da liberdade dos corações e das inteligências. E de que lhes serviu essa pretensão? O império nutriu-a; caiu o império, e não criou imperialistas. A restauração meneou, como lhe aprouve, o ensino público, e caiu, sem fazer legitimistas. A monarquia de julho dirigiu, por sua vez, durante dezoito anos, a instrução pública, e também pereceu, sem formar dinásticos. Pois bem: eu suplico à república que aproveite esse tríptico exemplo, fazendo por si e pela liberdade o que essas três monarquias não souberam, ou não quiseram fazer; porque lhe predigo, se o não fizer, perecerá também, como as três monarquias pereceram, ou, pelo menos, não obterá por meio do ensino público mais republicanos do que os realistas que elas obtiveram.” (1) O grande orador não conseguiu, porém, infundir na constituição republicana de 1848 esse princípio de força; e a segunda república desapareceu, como todos os governos que a tinham precedido desde os fins do século XVIII, sem deixar mais adeptos do que eles. Veio o segundo império, gerado por uma traição e abismado numa vergonha; amou e zelou o monopólio da Universidade, e não foi menos infeliz. Pelo contrário, nunca um trono preparou mais solidamente a revolução. Lição viva, e oxalá que útil a outros! O império de Luís Napoleão, do depositário infiel da segunda república, foi o grande republicanizador da França; varreu da face do país a lenda napoleônica, e levou o sentimento republicano até às entranhas da nação. É isto, esta consubstanciação profunda com o sentimento popular, o que

(1) MONTALEMBERT: *Discours*. Paris, 1860. Tomo III, págs. 93-4.

constitue a estabilidade da terceira república, e lhe afiança uma permanência definitiva. Possam os partidos agora cultivar com juízo essa situação magnífica : em vez de arriscá-la, rompendo esse laço de união, à força de ressurreições odiosas da idéia autoritária, para cujos erros vimos tenderem as medidas restritivas que, de cá, através do oceano, nos fizeram empalidecer, não há muito, pela sorte da liberdade num país, de onde as fulgurações e os eclipses dela iluminam, ou obscurecem o mundo. Possam eles compreender, enfim, que "só a liberdade é capaz de pacificar os espíritos." (1)

Que os espíritos religiosos acreditem piamente na infalibilidade da igreja, a que seguem, é lógico : ela encarna para os crentes a onisciência divina. Mas a infalibilidade humana seria ao mesmo tempo a mais irrisória das veleidades e o mais abominável dos sistemas de governo. Ora, essa pretensão esconde-se no íntimo de todas as leis que pretendam constituir o Estado em juiz universal da qualidade do ensino e da proficiência do mestre. Porque, se o Estado, que não vem a ser mais que um corpo de indivíduos, é tão humanamente suscetível de erro, quanto cada um dos indivíduos que o compõem, — em que nome, a não ser no da força, se lhe há de admitir a prerrogativa de impor às opiniões o seu crivo, joeirando estas daquelas, condenando umas à mudez, protegendo outras com o privilégio da propaganda exclusiva ? E, se sensatamente não se pode reconhecer o direito de designar o erro, e proibir-lhe a vulgarização, senão àquele a quem for indisputável a posse absoluta da verdade, — então recusando implacavelmente a umas, e franqueando livremente a

(1) ED. LABOULAYE : *Op. cit.*, pág. 43.

outras influências intelectuais o acesso ao ensino popular, que teoria proclamarieis, senão a do Estado ensinante, a do Estado infalível, a do Estado igreja ?

Não quereriam ir tão longe, bem que na realidade vão, os amigos dessas limitações à liberdade. São apenas (no seu modo de justificarem-se) transações impostas ao princípio pela força de circunstâncias imperiosas, de necessidades supremas, de ameaças iminentes contra a ordem essencial das instituições seculares. É o fanatismo subversivo, é a superstição fatora da teocracia, é a disciplina das conspirações permanentemente organizadas na milícia ostensiva ou latente das seitas, o que se trata de exterminar. O Estado é o grande representante da inteligência contra o obscurantismo ; é o inimigo armado das trevas ; é o irradiador vitorioso da luz. Mas as vitórias da luz realizam-se ensinando, e não inibindo de ensinar os inimigos dela ; mas as ciladas encobertas no seio das trevas evitam-se, levando até o fundo do esconderijo o raio sereno da demonstração livremente discutida ; mas a força desserve, em vez de servir, a inteligência, cujos triunfos nunca hão de ser sólidos e irrevogáveis, senão quando o obstáculo for suprimido, sem violência, nem injustiça, em combate igual, pela energia invencível, posto que inerte, da verdade ; mas privar o obscurantismo das garantias do direito comum, é dignificá-lo com a majestade do infortúnio, cingir-lhe a palma do martírio, aureolá-lo com o esplendor da santidade, inspirar-lhe esses imprevistos movimentos de abnegação, esses grandes rasgos cênicos de heroísmo moral, que lhe cativam na mulher a mais poderosa metade da nossa espécie, e prostram-lhe aos pés, na atitude religiosa da contemplação e da prece, as imaginações populares, fascinadas por essa genero-

sa simpatia que diviniza nos perseguidos os erros mais perigosos e as causas mais funestas. "Honra a quem quer que sofra por amor de alguma coisa"! (1) Esta é a voz universal da natureza humana.

Certamente a vossa comissão não passará por adita aos jesuitas. Se alguém pensasse em assegurar a estes, no ensino, uma posição jurídica superior à dos livres pensadores, o vigor da nossa oposição seria ainda mais enérgico; e é contra eles que aconselharíamos ao Estado a vigilância mais firme, enquanto as tendências da legislação pátria e os hábitos da educação comum assegurarem vantagens e privilégios aos interesses intolerantes de um culto. Mas o que a vossa comissão quer precisamente, é romper, sem indulgência, com essas tradições. O seu pensamento fixo é fundar, no ensino, a liberdade; e a liberdade não existe, senão com a condição de existir a mesma para todos, de não conhecer Bíblia nem Enciclopédia, Loiola nem Darwin, pontificados religiosos nem pontificados científicos. Se a liberdade imparcial útil ao jesuitismo, é porque o jesuitismo teria razão contra nós. Mas não! A história certifica que o fanatismo é organicamente incapaz de resistir ao oxigênio dessa atmosfera renovada e agitada por todos os ventos do céu.

Eis o que, ainda recentissimamente, na livre Inglaterra, expunha um homem, seguramente insuspeito de clericalismo, Ernesto Renan. Com a limpidez daquela enunciação diáfana como o azul do mais puro ambiente, que lhe distingue a pena, honrava ele essa liberdade robusta, que abre a todas as opiniões um

(1) E. RENAN: *Marc Aurèle et la fin du monde antique*. Paris, 1882. C. XX, pág. 344.

asilo igualmente sem desconfianças nem ressalvas, em páginas que não resistimos ao desejo de transcrever. "Tão impossível", dizia, "é a solução teórica do problema religioso, quanto facil traçar a pauta do procedimento do Estado e do indivíduo neste assunto. Tudo resume-se numa só palavra : *liberdade*. Há nada mais simples ? A fé não se impõe ; cada um crê no que tem por verdadeiro, e de ninguém depende reputar verdadeiro o que, com ou sem razão, é levado a considerar falso. Negar a liberdade de pensar é uma contradição. Mas da liberdade de pensar ao direito de exprimir o que se pensa vai apenas um passo. O direito é idêntico a respeito de todos : não tenho o direito de inibir a ninguém de exprimir a sua opinião, como a ninguém assiste o de proibir a expressão da minha. Eis uma teoria que bem humilde parecerá aos doutores transcendentais, que se presumem possuidores da verdade absoluta. Nós levamos-lhes uma grande vantagem. Eles, para ser consequentes, são obrigados a fazer-se perseguidores. A nós, porem, é dado sermos tolerantes para com todos, ainda para com os que, se pudessem, não o seriam conosco. Sim, cheguemos até este paradoxo : a liberdade é a melhor arma contra os inimigos da liberdade. Alguns fanáticos dizem-nos com sinceridade: 'Nós vos tomamos a liberdade porque, segundo os vossos princípios, vós no-la deveis : mas de nós não a teríeis, porque tal dívida não nos é comum'. Pois bem: demos-lhes, sem embargo, a liberdade, e não cuidemos perder no negócio. Não ; a liberdade é o grande dissolvente de todos os fanatismos. Reclamando a liberdade para o meu inimigo, para o que ma suprimiria, se lhe coubesse nas forças, faço-lhe em realidade o pior dos mimos. Obrigoo a beber um licor capitoso, que o tonteará, enquanto

eu me conservo senhor de mim. A ciência afeiçoa-se ao regime viril da liberdade; o fanatismo é a superstição não no suportam. Mais dano fazemos ao dogmatismo, tratando-o com implacável doçura, do que perseguindo-o; pois com essa mesma doçura inculcamos justamente o princípio que corta pela base todo o dogmatismo; a saber: que toda controversia metafísica é estéril, e que, nesta ordem, a verdade segundo cada um é o que se lhe afigura entrever. O essencial, portanto, não é calar o ensino perigoso, sufocar certas vozes dissonantes; o essencial é levar o espírito humano a um estado, em que o comum dos homens perceba a inutilidade dessas cóleras. Quando essa tendência chega a ser a atmosfera da sociedade, já o fanático não acha mais de que viva: está vencido pela brandura geral. Se, em vez de mandar conduzir Poliuto ao suplício, o magistrado romano o despedisse, sorrindo, e apertando-lhe amigavelmente a mão, Poliuto não reincidiria, e pode ser, até, que na velhice viesse a rir da imprudência juvenil (*escapade*), e cobrasse juízo." (1)

Há de certo uma escola "que extirparia, satisfeita, da terra o último vestígio da liberdade, com receio de que ela aproveitasse ao padre." (2) Nós, pelo contrário, preferimos todos os inconvenientes da liberdade, usufruída, sem obstáculo legal, por todas as seitas, à suzerania do Estado sobre as consciências; porque a observação de todos os tempos nos mostra que, na série do progresso humano, há uma eliminação constante de fanatismo, ativada principalmente pelo exercício varonil da liberdade, e demorada sempre pela intervenção autoritária do Es-

(1) E. RENAN: *Conférences d'Angleterre*. Paris, 1880. Pág. 224.

(2) MONTALEMBERT: *Discours*, tom. I, pág. XXIII.

tado no domínio do pensamento. Indubitavelmente a escola converte-se em instrumento de influência nas mãos do clero ; e este é um dos terrenos em que mais difícil nos será, por ora, a competência da iniciativa individual e do poder público contra os recursos do prestígio religioso. Mas é na frágua dessas dificuldades, que se tempera o carater das nações livres. Há perigos e males na liberdade ; mas a sua compensação é infinitamente superior às efêmeras e aparentes vantagens da compressão, qualquer que seja o tom paternal da sua brandura, e o tino dos seus agentes. "As queixas, os agravos, as invectivas que a liberdade permite", escrevia um parlamentar cuja palavra foi muitas vezes digna dela, "que lhe acusam os erros, que lhe assinalam os perigos, os excessos, não se podem, senão pela mais provocadora das injustiças, invocar em desabono dela. Essas murmurações e esses gemidos publicamente proferidos sob a sua égide atestam, e provam, primeiro a existência dela, depois o seu soberano valor. Nenhuma apologia, nenhum panegírico seria capaz de advogar melhor a sua causa ; nenhuma argumentação, de estabelecer melhor a realidade do seu império, a plenitude pujante da sua vida. Essas críticas, por violentas e excessivas que sejam, pressupõem, e demonstram, só pela sua data, a força e a franqueza das instituições que as deixam manifestar com tal estrondo. Muitíssimas vezes é o mal a substância do homem e da sociedade. A liberdade tem precisamente por objeto descobrir esse mal, para o guarecer. Em vez de ser esse o seu defeito, é o seu fim... Os governos livres, vivos, ou mortos, não carecem que ninguém os sirva por meio de reticências, amordaçando, ou falsificando a voz dos fatos.

A verdade, a verdade inteira, dita por todos e sempre, aturada sem desabrimento e sem rodeios, com todos os seus perigos e toda a sua eficaz virtude, eis o que tem sido a sua força, a sua glória, a sua razão de ser." (1)

Ora, a verdade qual é, qual é o erro, a respeito de cada governo dominante, a respeito de cada instituição existente? O erro na opinião de uns é a verdade na de outros; o erro aos olhos do poder é a verdade aos da oposição; o erro ao ver da maioria é a verdade na convicção dos dissidentes. Por ventura é sobre uma teoria céptica que assentamos os direitos da liberdade? Não; é sobre uma delimitação de competência real. Quem será, neste mundo, o definidor da verdade e do erro? O Estado? Não; porque todos os erros cuja negação existe nas instituições contemporâneas, teem sido, cada qual a seu tempo, preconizados pelo Estado em instituições anteriores; todas as grandes verdades, políticas, sociais e morais, que as constituições modernas encarnam em si, teem passado, uma por uma, na sucessão dos séculos, pelo duro cadinho da perseguição, exercida pelo Estado, religioso ou secular, em nome de outra *verdade*, oposta às de hoje. Secular, ou religioso, portanto, o Estado não pode ser o árbitro da verdade, o qualificador do erro. Esta dignidade pertence, pois, à ciência, que não tem organização oficial, cujo processo é a investigação, cuja luz o debate, cujo meio vital a liberdade. Menos mal vai em permitir com ela a manifestação de cem erros, do que em autorizar pelo cerceamento dela a supressão, ainda passageira, de uma verdade só. Nossa convicção

(1) *Ibid.*, pág. XXIX.

inabalavel é, logo, que "as teorias mais subversivas, enquanto no estado de teorias, demandam refutação, e não repressão." (1)

Ora, a maior ou menor soma de verdades, a menor ou maior quantia de erros ministrados nele é o que constitue a natureza mais ou menos sã do ensino; e na apreciação deste elemento está a base da apreciação da capacidade mental do professor. Logo se o Estado não possui a pedra de toque da verdade e do erro, o Estado não é o aferidor *necessário* da aptidão intelectual do mestre.

Mas, dir-nos-ão os da teoria restritiva, na avaliação da competência profissional do instituidor primário não entra só "o exame das concepções, religiosas ou científicas, ou científicas e religiosas, que a lição dele há de transmitir aos alunos. Dessas o Estado não conhecerá: tocam ao domínio indefinido das convicções individuais". Que é, pois, o que constitue mais o exame da direção intelectual de uma escola? Será o sistema do seu programa? o espírito dos seus métodos? a influência da sua disciplina? o merecimento dos seus livros de ensino? Mas todas estas condições estão subordinadas à primeira — as crenças ou opiniões do preceptor, — e dela intimamente dependem. Percorramo-las, porem, uma a uma.

Será pela escolha dos livros que o Estado há-de intervir na escola particular? Mas o livro escolar é uma criação, mais ou menos direta, da filosofia ou da fé, a que a escola pertence. O governo que dispuser da prerrogativa de rejeitar o livro, tem impli-

(1) X. OLIN (Reitor da universidade livre de Bruxelas): *Rapport: Quels sont les limites légitimes de la liberté d'enseignement*, pág. 38. V. *Congrès international de l'enseignement*. Bruxelles, 1880, *Rapports préliminaires*.

citamente a de fazer calar a opinião. Ei-lo, outra vez, assim, magistrado supremo da verdade. E, se pode reprovar o livro, não será irresistivelmente lógico, em favor dele, o direito de superintender no ensino oral, e encaminhá-lo? Isso não quereis. É então pelo programa que pesareis a escola, para lhe dar, ou denegar, a autorização de existir? Mas pela graduação dos programas atuareis, não mediata, mas imediata e positivamente, sobre a liberdade de cada opinião, medindo-lhe os limites da sua dilatabilidade escolar. Resta o método e a disciplina. Mas o método é uma resultante inevitável de todos esses dados anteriores, com uma diferença, apenas, mas agravante, quanto à interferência do Estado neste domínio: é que ele recebe, num grau ainda mais profundo, o cunho da personalidade do professor, da individualidade da escola, do sopro originário que a anima, da inspiração determinante que a gerou; e de tudo isso não se salvaria absolutamente nada, se o regulador fosse o Estado. Quanto à disciplina, essa é a vida íntima da educação, a mais incoercível das funções fisiológicas da escola, uma pura questão de confiança da família no mestre. Quereríeis substituir, neste caso, pela do Estado a confiança do pai, e fazer indiretamente do professor de primeiras letras um agente íntimo da administração?

No regimen da instrução facultativa, impor certa e determinada qualidade ao ensino é a mais sensível das contradições; porque, se a lei protege o direito de ser analfabeto, como nos recusará o de contentarmo-nos com uma instrução imperfeita? No regimen do ensino obrigatório, é intoleravelmente odioso; porque é impor a instrução e o mestre, prender as

gerações novas no molde invariável do poder.

Obrigar à instrução elementar é necessidade e justiça. Necessidade ; porque a sociedade humana carece imprescindivelmente de que a inteligência dos seus membros preencha ao menos as suas funções rudimentares, as quais sem certas bases de instrução não podem atingir o estado normal. Justiça ; porque a paternidade não pode justificar a sua soberania, até ao ponto de condenar a prole indefesa ao estado mentalmente embrionário da ignorância absoluta. Ante a negligência ou indigência dos pais, essa intervenção é para o Estado, na frase insuspeita do católico Montalembert, "um direito e um dever." (1) Este dever e este direito são fatalmente limitados pelo seu objeto : a substituição da ignorância popular pela instrução popular. Um e outro param, portanto, em relação a cada indivíduo, na prova, a que deve ficar adstrito, de ter adquirido os primeiros elementos do ensino geral. Fixe-se o mínimo das matérias constitutivas da educação escolar. Submeta-se a população obrigada a ela, que não frequentar a escola pública, a uma verificação regular de que realmente se instrue na escola independente, ou no seio da família. Nada mais. "Demonstrem os meninos", diz o reitor da universidade livre de Bruxelas, "que conhecem o que são obrigados a saber. Não basta ? Desde o instante em que se forneça essa prova, como qualificar a inquirição que versasse acerca da pessoa do professor, e discutisse as aptidões vitoriosamente patenteadas pelo aproveitamento dos alunos ? O direito da sociedade desaparece, em desaparecendo o seu interesse. Ora, o seu interesse reside no grau

(1) MONTALEMBERT : *Discours*. Vol. III, pág. 55.

de saber dos alunos; nada menos, nada mais." (1)

Proibido o ensino sem o diploma oficial de capacidade, o Estado assume a si o encargo de uma fiança, que não pode ter certeza de honrar seriamente: abona o que não possui meios de afiançar. Ditar à escolha dos particulares, em cada candidato ao professorado, o mérito ou o demérito, a vocação ou a incapacidade, é tomar sobre os ombros uma caução impossível. Pois há organização administrativa nenhuma, neste mundo, que possa assegurar a seriedade da operação qualificadora, a fidedignidade rigorosa dos seus resultados? Quantas vezes a responsabilidade oficial não cobrirá a inépcia, dando-lhe carta de aptidão? Quantas outras não imolará o merecimento, impondo-lhe o estigma de incompetência? E, todavia, para arrogar a si essa função sobre todas melindrosa, era mister a segurança absoluta de não errar; porque os erros da iniciativa individual, no domínio da liberdade plena, correm por sua conta e risco enquanto os do Estado, se pretender substituí-la, responsabilizam-no por males, mais ou menos irreparáveis, de que o indivíduo é a primeira vítima, num sistema que anula a última garantia do interesse privado, adormecendo-lhe a própria vigilância sobre si mesmo.

Nesta, como em todas as aplicações da inteligência humana, o ditame da indicação histórica, o que mais evita os perigos de decepção, e reúne condições menos falíveis de acerto, a grande lei sociológica, em suma, é a da concorrência. Emule o Estado com a iniciativa individual em formar, nos estabelecimentos oficiais, professores notáveis; e, por uma ação e reação mútua, os professores preparados nas

(1) X. OLIN: *Op. cit.*, pág. 42.

escolas do Estado serão tanto melhores, quanto mais se distinguirem os dos institutos particulares, ao mesmo passo que estes, do seu lado, verão na superioridade do ensino oficial um estímulo imperioso para não cessarem de progredir. Mas, se só o Estado tiver o privilégio de emitir patentes de professor, todas as probabilidades correrão em sentido inverso : o nível da instrução tenderá a decair contínua e simultaneamente no magistério privado e no corpo docente do governo.

Não parecem à comissão menos inadmissíveis que os diplomas de capacidade profissional, os de moralidade. E aqui, ainda uma vez, faremos nossas as palavras, tão sensatas quanto liberais, de um dos homens que, em questões de ensino público, gozam hoje, na Bélgica, mais elevado conceito. "Não re-fletem", escrevia ele, há dois anos, "que não se obtem um certificado de bons costumes pelo mesmo modo como se conquista um diploma científico. Forçoso será confiar na notoriedade. Ora, há prova mais falaz ? De quão grandes criminosos não era ilibada a reputação, até ao dia em que inopinadamente se revelou o escândalo do seu proceder ? De outra parte, quantos homens de bem, suspeitos e detraídos, não se teem preservado incólumes de qualquer impureza ! Depois, quem expedirá os atestados deste gênero ? Instituir-se-á um juri, nomear-se-á uma comissão, ou bastarão essas informações administrativas, emanadas, as mais das vezes, das repartições de polícia e destituídas das mais elementares garantias de verdade e imparcialidade ? Seria entregar, afinal de contas, à polícia e à administração toda a liberdade de ensino. Seria expormo-nos a ver confundir-se frequentemente com a moralidade pública a moralidade ordinária, e a proscreverem-se das escolas todos

aqueles cujas tendências tivessem o infortúnio de cair no desagrado do poder. Certo, o excesso de indulgência ou o excesso de indiferença dos pais tem produzido, nesta espécie, mais de uma consequência deplorável. Cuidam, porém, que os abusos cessariam, se se exigisse o que benevolmente chamam "garantias de moralidade"? Debalde se acumularão obstáculos, provas, formalidades; mais de uma ovelha gafa os iludirá. Percorra-se a série das condenações, a que tem dado ocasião certos estabelecimentos: haverá muitos, dentre esses mestres delinquentes, que, ao entrarem no estabelecimento, não pudessem justificar plenamente a sua moralidade, e ostentar as mais brilhantes certidões? O remédio, aqui, não consiste na intervenção oficial. Ela teria o inconveniente de envolver o Estado, cada vez que falhasse um daqueles a quem ele tivesse concedido solenemente o diploma de virtude. Teria o defeito, ainda maior, de arrefecer a vigilância das famílias, que facilmente propenderiam a depositar cega confiança em miseráveis, protegidos pelo certificado oficial.

Releva habituar as populações a mais iniciativa, e convem atribuir-lhes maior quinhão de responsabilidade. A aprovação dos estatutos pelo governo não tem impedido os desastres de crescido número de sociedades anônimas; a exibição de alguns documentos oficiais não fará desaparecer as quebras de moralidade. Industriai o pai de famílias em não julgar pela aparência, em examinar por si próprio, em exigir os penhores que reclama a solicitude por seu filho: isto, sim, que será mais útil e mais sério." (1)

(1) X. OLIN : *Op. cit.*, pág. 44.

Nosso princípio é, pois, o de J. Simon, dizendo, num relatório parlamentar, em 1848. "A república não conhece as congregações, para as oprimir, ou patrocinar: só vê diante de si professores". É o de Benjamim Constant, resistindo, ele sozinho, sob a Restauração, com esse alto bom senso liberal que constitue a distinção da sua superioridade, ao monopólio universitário, defendido a uma por doutrinários e liberais: "Em educação, *como em tudo*, vele o governo, e preserve: mas conserve-se neutro; afaste os obstáculos; alhane as veredas; quanto ao bom êxito no caminhar, pode confiá-lo ao indivíduo." (1)

Essa autonomia, "esse direito de ensinar, quando se quer, e aprender, onde se entende, que forma a liberdade de ensino" (2), nós lho reconhecemos, sem segunda tenção nem meio termo. Rejeitamos o regimen prussiano, onde o direito de ensinar não existe, senão ao arbítrio do Estado, que o outorga, ou retira, à discrição; rejeitamos, ainda, as limitações do direito francês, com que o próprio projeto Paulo Bert, infelizmente, não soube, ou não pôde romper. O nosso modelo é a Inglaterra e a União Americana.

O substitutivo, como o decreto de 19 de abril, não admite os diplomas de capacidade e moralidade, a autorização prévia e a superintendência do Estado nas escolas particulares.

Das cláusulas impostas pelo decreto ao exercício do direito de ensinar, só uma nos pareceu conter certo embaraço à liberdade, certo germen de arbítrio;

(1) B. CONSTANT: *Commentaire sur Filangière*. Paris, 1822. Part. IV, c. I.

(2) J. SIMON: *L'école*, pág. 242.

e por isso a riscamos. Queremos falar da “inspeção para garantir as condições de moralidade”. (Art. 1.º, pr.) Em que consistiriam, no pensamento do decreto, as condições da boa moral escolar? Não no diz, nem se decifra. Que elementos há para uma definição legal da *imoralidade* nas casas de ensino, que estabeleça regras de moralidade precisas, e impossibilite radicalmente o arbítrio? Não os conhecemos, nem acreditamos na sua existência. Qual a sanção repressiva, reservada ao Estado, para os vários graus, necessariamente numerosos e sutis, da escala da criminalidade nessa classe especial de delitos? Ignoramo-lo. Teria em mente o decreto os crimes de impureza qualificados já no direito comum? Mas, se é isto o que cogitava prevenir, supomos escusada a especificação. Essas infrações uma vez descobertas, caem naturalmente sob o alcance do código criminal. Bastava, portanto, privar esses delitos da garantia de clandestinidade, que lhes asseguraria o direito, conferido aos estabelecimentos particulares, de negarem-se ao ingresso dos inspetores do Estado. É o que fez o substitutivo.

A frase “inspeção de moralidade” afigurou-se-nos perigosa, pelo vago e indeciso do seu significado. Na prática, ela trairia as intenções, não temos dúvida nenhuma que eminentemente liberais, do decreto. Não é acaso imoral aos olhos dos espíritos adiantados, a disciplina das escolas clericais, com as suas devoções ascéticas, as suas apologias do celibato e esse desprendimento da família, sistemática e surdamente propinado ao coração das crianças? Não é imoral, ante os moralistas ultramontanos, o ensino científico da escola leiga, buscando firmemente a teoria da criação, o critério do seu futuro, o segredo das suas maravilhas, não no improvisto dos milagres,

nos *golpes de Estado* do sobrenatural, mas nas leis imutáveis da vida, na ordem constante do universo? Em nome, pois, da moralização da escola, a inspeção incrédula estabeleceria a servidão absoluta dos institutos clericais de ensino; do mesmo modo como a inspeção fanática, em nome da mesma necessidade, impossibilitaria as funções do magistério aos estabelecimentos seculares. Uma legislação capaz dessa flexibilidade abusiva seria a luta, a proscrição do direito, o talião da intolerância contra a intolerância, a desforra alternativa e o domínio perene de reações opostas. Cumpria decididamente evitar este perigo, extirpar esta possibilidade.

Entretanto, manteremos com alguns acrescentamentos as obrigações impostas à escola particular pelos §§ 1, 2, 3 e 4, art. 1.º do decr. de 19 de abril; porque nenhum desses encargos importa limitação da liberdade.

As condições elementares de higiene, ainda nas escolas custeadas pela iniciativa individual, ou pelo espírito de associação, não podiam ficar entregues às fraquezas, às especulações e às negligências da vigilância paterna e do interesse particular. Uma escola é uma aglomeração excepcional de indivíduos. A sua insalubridade, pois, será um foco de infecção excepcionalmente ativo para a circunvizinhança e, ao mesmo tempo, para inúmeros pontos dispersos da localidade, aonde cada aluno irá depositar, no seio de sua casa, entre os membros de uma família mais ou menos numerosa, os germens deletérios, que o ambiente impuro da aula lhe tiver transmitido. Depois, o Estado representa a nacionalidade: e esta por uma necessidade imperiosa de conservação própria, não pode consentir em que a saúde das gerações novas se arruine, respirando, nos anos que decidem

da vida do homem, um ar envenenado. Aqui nada tem que ver o princípio individualista, e cessa o risco do abuso ; porque as questões de higiene são questões de pura averiguação científica, onde não penetram preocupações do fanatismo, nem intolerâncias de sistema. Certamente seria levar demasiado longe o rigor na aplicação destes princípios, o submeter a construção das casas de escolas particulares a planos ou regras invariáveis, traçados nos regulamentos oficiais. Há, porém, um mínimo de respeito às exigências da higiene escolar, cuja observância é essencial, e cuja infração requer a interferência preventiva e repressiva da autoridade. As disposições do substitutivo, que tem este caráter, inspiram-se na lei holandesa de 17 de agosto de 1878. A procedência não pode ser suspeita à liberdade.

Essa lei prescreve :

“Art. 4. — ... O rei, por via administrativa, consultando o interesse da salubridade pública e o do ensino, estabelecerá regras gerais, concernentes à construção e acondicionamento dos prédios, onde se haja de dar o ensino público de primeiras letras, bem como ao número de alunos admissíveis em cada um.

“O rei determinará, ao mesmo tempo, até que ponto as casas *particulares* de ensino primário devam *sujeitar-se a essas regras*.

“Art. 5. — Não se dará o ensino escolar de primeiras letras nos edifícios que o inspetor da fiscalização médica do Estado qualificar de insalubres...”

O preceito do decreto, mantido pelo substitutivo, que adstringe os estabelecimentos privados a “prestarem as informações requisitadas pela autoridade, e franquearem-lhe entrada, sempre que se apresentar”,

subordina-se, em parte, às considerações de higiene que vimos de expender, e que, sem essa cautela, seriam facilmente frustráveis; em parte, a um alto intuito de progresso escolar, que, não interessando em nada a liberdade do indivíduo ou da associação, corresponde, entretanto, a uma necessidade de primeira ordem na fundação do ensino popular: a de que a opinião pública perscrute constantemente o estado íntimo da instrução particular, não menos que o da pública, e o conheça, mediante relatórios precisos e estatísticas regulares.

A organização inteligente e sincera da estatística escolar exige do Estado sacrifícios, para cujo bom êxito o interesse particular não tem o direito de recusar a sua contribuição. A liberdade de ensinar não é a liberdade de ocultar o que se ensina. O ensino não é uma conspiração, que careça da sombra para viver, nem uma especulação industrial, para ver no segredo a alma da sua prosperidade. A publicidade constitue, pelo contrário, um princípio essencial ao seu espírito, um elemento orgânico da sua vida, a garantia impreterível dessa vasta liberdade que o substitutivo lhe afiança. Desde o momento em que a inspeção oficial não assista aos exames, para assumir voto, ou dirigí-los, não exija a comunicação dos estatutos e programas com o intuito de os aprovar, ou reprovar, não visite as aulas podendo influir no destino do mestre, ou na disciplina da escola, não imponha a exibição periódica de informações estatísticas armada da prerrogativa de distribuir privações ou favores; desde que, em suma, não exerça, nem possa, mediante esses recursos, exercer autoridade sobre a vida escolar, e cinja-se ao direito, puramente passivo, de *presença e ciência*, fica ileso a independência dos institutos privados. O onus, de

facilimo desempenho, que a reforma, nesta parte, lhes cria, é apenas um imposto revestindo a forma de um serviço, do mesmo modo como podia assumir a de uma prestação pecuniária ; é um tributo módico, razoavel, acessivel às forças de todos, a que o interesse público submete o interesse particular, sem o lesar nos seus proventos, nem o maguar no seu melindre.

Pelo que toca especialmente à estatística, afigurou-se-nos, pois, ministrar ao serviço distinto que o substitutivo cria neste sentido todos os meios de ser completo, exato. Um desses meios é o concurso obrigatório do ensino particular, levando periodicamente ao conhecimento da repartição respectiva os mapas precisos, cujo modelo o regulamento fixará, para indicar o número de alunos inscritos, por seu sexo, idade e classe escolar, a média das presenças e ausências diárias, o acréscimo ou decréscimo, na matrícula e na inscrição, relativamente ao ano anterior, o termo médio dos alunos por professor. Deixar essa contribuição à espontaneidade individual seria renunciar, mormente entre nós, toda a esperança de resultado satisfatório.

Na própria União Americana este embaraço é vivamente sentido. No Ohio, por exemplo, a superintendência escolar do Estado envida esforços, há muitos anos, afim de obter uma participação regular do ensino privado na estatística escolar. Referindo-se a essa tentativa, emite a comissão francesa de 1876 em Filadélfia a opinião de que "ela mereceria ser iniciada pelas autoridades em toda a parte" ; e acrescenta : "O que dizemos da América, não seria menos verdadeiro do nosso país." (1) Poderia ter

(1) *Rapport sur l'instr. prim. à l'exposit. univ. de Philadelph.*, pág. 631, nota.

dito : de todos os países, onde o ensino quizer ser uma realidade séria. Mas a experiência do Ohio mesmo demonstra que, confiado à cooperação voluntária do princípio individual, é inexequível este *desideratum*. "O superintendente", atestam os comissários franceses, "exprime repetidas vezes o seu pesar de que as relações da autoridade escolar com as escolas livres sejam ainda, mais que muitas vezes, tolhidas, já pela desconfiança, já por uma espécie de lastimável indiferença. Ele mostra, com particularidade, os inconvenientes, as lacunas, os erros, que traz às estatísticas escolares a ausência total ou parcial das escolas livres." (1) Bem se pode imaginar, portanto, que consumada burla não seria, com os nossos hábitos de rotina e preguiça, a inauguração legal deste ramo de administração escolar, se o deixássemos à mercê da espontaneidade do indivíduo, indiferente e refractário ao progresso, como de ordinário é entre nós.

Tão pouco nos parece que constitua atentado à liberdade a proibição de ensinar, ainda em institutos privados, imposta aos indivíduos que incorrerem, ou tiverem incorrido, numa condenação judiciária por crimes de profunda malvadeza ou ignobil imoralidade, como os que o substitutivo especifica. Não contestamos a possibilidade de reabilitação moral aos infelizes, a quem a justiça legal houver infligido uma vez esse terrível estigma. Os mais calorosos amigos da liberdade de ensino, porem, não terão motivo para impugnar esta incapacidade, que, ao mesmo passo que salvaguarda a delicadeza, extremamente sensível, da profissão do educador escolar, não acreditamos desfalque de joias preciosas o te-

(1) *Op. cit.*, pág. 630, nota.

souro da liberdade individual. Não é possível ir mais longe, na defesa deste grande princípio, do que o relator da lei belga de 1879. No seu entender, a escola particular pode ensinar até o *desprezo da lei*. "Custa-nos a compreender", diz ele, "qualquer hesitação a este respeito. Os que não admitem delitos de opinião, não devem erigir em delito a crítica de uma lei ou de uma instituição. Que importa o enunciar-se essa linguagem dentro numa escola, ou alhures, no púlpito, ou na rua, num estabelecimento público ou privado?" (1) Não seria possível certamente deduzir da liberdade do pensamento um corolário mais amplo, mais generoso, mais audaz, bem que, ao nosso ver, estritamente justo. Pois bem: esse mesmo adiantadíssimo espírito, referindo-se à incapacidade criminal que o substitutivo estatue, opina que contra essa medida, a que ele subscreve, "seria difícil encontrar objeção de algum valor." (2)

(1) X. OLIN: *Op. cit.*, pág. 45.

(2) *Ibid.* pág. 44.



VII

MÉTODOS E PROGRAMA ESCOLAR

Reforma dos métodos e reforma do mestre : eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira ; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, — a rotina pedagógica.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir *criar* o método ; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria : não é o método de ensinar ; é, pelo contrário, o método de inhabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar “o divino prazer de conhecer” (1), —

(1) SANTO AGOSTINHO.

a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regimen da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada.

O primeiro atentado que contra ela, contra a sua existência normal, contra os seus direitos indefesos cometem o mestre e o método, é esquecerem no aluno a existência de um corpo com as mais imperiosas de todas as necessidades. A escola olvida, ignora que a educação não atua sobre elementos impalpáveis, que a sua influência se exerce contínua e diretamente sobre a saúde do organismo.

O homem é um resultado moral do cérebro que a educação lhe formou. Para o mais intransigente dos espiritualistas, esta verdade é de um carater tão inelutavel, quanto para os que não admitem a alma imaterial. Quer vejamos no pensamento um fato puramente animal, uma secreção da substância orgânica, uma expressão de simples alterações moleculares; quer o reputemos a manifestação de um princípio superior à criação visivel, imortal entre as criaturas mortais, — um ponto há, em que todas as opiniões hão de chegar necessariamente a uma consequência comum: é que as funções do espírito, *neste mundo*, dependem tão direta e absolutamente da integridade das funções cerebrais, quanto da integridade do aparelho gástrico a vida da nutrição. Do mesmo modo que um estômago arruinado não se presta a digerir, um cérebro arruinado não se presta a pensar. A educação, portanto, está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia. Há-de “estudar as condições do órgão pensante em relação ao pensamento, pre-

cisamente como o fisiólogo estuda o olho nas suas relações com a vista." (1)

Os métodos dominantes, porem, estão em hostilidade aberta com as exigências desse fator decisivo na vida humana. O cérebro humano, "esse engenho de algumas polegadas apenas de diâmetro, cujo peso, termo médio, não passa de quarenta e nove onças, mas cujas células e fibras se contam por centenas de milhões, variando, em espessura, de um milionésimo ($\frac{1}{1.000.000}$) até um trecentésimo ($\frac{1}{300.000}$) de polegada; esse engenho, onde cada polegada quadrada da substância cinzenta fornece o *abstractum* à evolução, pelo menos, de oito mil idéias impressas e distintas, e cuja substância total alimenta a evolução e impressão de dezenas de milhões de idéias, que tem o poder de reavivar sob a ação do estímulo apropriado; esse engenho, várias de cujas partes são sensíveis a inumeráveis vibrações por segundo; esse engenho que transmite a sensação, a emoção, o pensamento, a vontade por fibras distintas, cuja prontidão tem sido sutilmente medida por frações de segundo; esse engenho, esse mecanismo capaz de operar esses e outros prodígios, sem consciência de atrito, dor, ou turbção, contanto só que o deixemos elaborar-se convenientemente, sem intervir na sua ação normal" (2), esse órgão admirável, o maior assombro da criação orgânica, — no período mais melindroso da sua existência, na idade da sua formação, quando todo o constrangimento à liberdade das suas funções, à expansão natural das suas forças em germen, obra fatalmente sobre o seu destino e,

(1) "...studying the conditions of the thinking organ in connection with thought, just as we study the eye in its relations to sight." OLIVER WENDELL HOLMES: *Mechanism in Thought and Morals*, pág. 8.

(2) EDWARD H. CLARKE M. D.: *The building of a brain*, págs. 29-31.

portanto, sobre o destino do homem, que ele tem de governar, é submetido pela escola a um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento. Qualquer de nós, sem muito esforço, encontrará em si os vestígios indeleveis dessa influência daninha, que deixa vincados para toda a vida ainda os espíritos mais felizes, os que teem a fortuna de vir a perceber algum dia o mal, reagir contra ele.

O primeiro carater dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. Despertar a curiosidade, inata ao homem e vivacíssima no menino, eis o primeiro empenho do professor, num método racional. Da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente. "Ensinar a quem não tem a curiosidade de aprender, é semear um campo que não se arou. Contenta-se o professor inhabil de apresentar aos discípulos a lição, e verificar mais tarde se a não esqueceram. Assim aqueles cuja memória é pronta e tenaz, conservam o espírito num estado meramente passivo, como o indivíduo que, andando muito tempo exclusivamente de palanquim, acabasse por perder quasi de todo o uso das pernas. Depois espantam-se de que pessoas *tão bem ensinadas*, e de tanta facilidade no aprender e recordar, não venham a ser homens habéis; *coisa tão razoavel, quanto supor que uma vasta cisterna, porque uma vez se encheu, se houvesse de transformar em fonte perene.*" (1) Este vício tão apropriadamente caracterizado pelo arcebispo Whately, é, ordinariamente, menos um sinal da incapacidade do mestre, do que uma expressão da impropriedade do método.

Esse método é o que cumpre erradicar. Ele

(1) ARCH. WHATELY: *Annotations on Bacon's Essay "of Studies"*. Apud GALLOWAY: Ed., pág. 167.

automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. Por ele o ensino, em vez de ser uma força viva, encarnada no professor, consiste apenas num grosseiro processo de moldar rigorosamente a lição do mestre pelo texto do livro, e industrializar nos hábitos de uma reprodução esteril, pela frase inflexível do compêndio e pela palavra servil do preceptor, o espírito do aluno. O menino não é uma alma: é uma tábua, onde se embute. O cérebro não se trata como um composto orgânico, vivente, mas como uma verdadeira massa inerte plasticamente, amolgável aos mais absurdos caprichos. A educação não se considera como um fato fisiológico e moral, mas como uma espécie de trabalho de marchetaria. O menino que maior número de páginas gravar textualmente na cabeça, que por mais tempo as retiver na mente, que mais pronta e exatamente as desdobrar a uma pergunta do questionário adotado, esse a mais aplaudida, a mais premiada e a mais esperançosa figura da classe.

"A mór parte das crianças e mancebos" (dizia Stuart Mill, referindo-se a um estado de coisas aliás notavelmente superior ao nosso) "em cujo espírito se introduziu muita cópia de noções, vem a ficar, não fortalecidos, mas ajoujados nas suas faculdades mentais. Repletos de fatos, opiniões e frases alheias, que suprem, nesses espíritos, o poder de formar opiniões próprias, — muitos filhos de homens eminentes, que se não forraram a sacrifícios por educar a prole, crescem meros papagueadores (*parroters*) do que lhes ensinaram, incapazes de orientarem-se fora da calha que essa educação lhes traçou. Não foi, porem, essa educação de empachamento (*cram*), a que eu tive. Meu pai nunca admitiu que à minha instrução

degenerasse em mero exercício da memória. Antes forcejou sempre, não só para que o desenvolvimento da inteligência acompanhasse invariavelmente lado a lado o curso do ensino, como para que, em sendo possível, o precedesse. Não se me dizia coisa nenhuma, que eu pelos meus esforços pessoais pudesse descobrir; deixando-se-me apurar toda a minha diligência, para atinar, por mim mesmo, o que devia aprender." (1)

O método da escola, entre nós, é precisamente o oposto do adotado por James Mill na educação de seu filho; e os menos infelizes frutos do ensino, em nosso país, raríssima vez se avantajam em qualidade ao que Stuart Mill averbou de criar papagaios, e empanzinar o entendimento.

Para formação completa do nosso juízo, buscamos estudar a situação real das coisas no município neutro. O relator da vossa comissão teve o desgosto de encontrar, nas melhores escolas oficiais da localidade, este desgraçado achaque. Por via de regra os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quasi toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados, — num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio.

Nas escolas municipais, por exemplo, que são das menos mal organizadas nesta capital, corre como livro de leitura e doutrina um *catecismo*, que apontaremos, entre outros, como espécimen do gênero de instrução usual no país. O relator da comissão ouviu

(1) J. STUART MILL: *Autobiography* (6.th edit.) London, MDCCCLXXIX. Pág. 31.

examinar por ele alguns discípulos, naturalmente escolhidos pelo mestre dentre os mais aproveitados ; e o objeto das perguntas, o modo de interrogar, a natureza das respostas, tudo qualifica o estado lastimoso do ensino: a inépcia na escolha do manual, o cativo doloroso do mestre ao formalismo do compêndio, a inconsciência automática do aluno.

Imaginai, numa das páginas do livro privilegiado, este tópico :

“A lembrança dos benefícios de José já se tinha apagado ; porque de ordinário os homens se esquecem depressa do bem que lhes fazem”.

O professor, acertando de abrir o compêndio nesta passagem, sabeis como inquirir à criança ? Ouvimos-lhe esta pergunta :

— “De que é que os homens se esquecem depressa ?”

E o pobre aluno tem de reproduzir maquinalmente, em resposta :

— “Do bem que lhes fazem”.

Noutro lugar, reza o texto :

“Os empregos de juiz e sumo sacerdote não costumavam-se reunir na mesma pessoa ?”

Já se prevê a resposta.

“É fora de dúvida que podemos pedir a Deus a conversão de um pecador, e interceder pelos que sofrem”.

Pergunta :

— “Que é o que está fora de dúvida ?”

— “O homem deve dar uma existência legítima a seus filhos”.

— “Que deve o homem dar a seus filhos ?”

Se ao menos essas interrogações se seguissem à leitura dos trechos a cujo sentido se ligam, com-

preender-se-ia nelas o pensamento de sondar a força de compreensão, mais ou menos pronta, mais ou menos fiel, do aluno. Formuladas, porem, ao acaso, representam o mais disparatado jogo de memória.

Temos diante de nós um *Curso completo da doutrina cristã*, aprovado pelo conselho superior para as aulas do governo imperial. Compulsai-o, e depa-rareis lances como estes :

“Os sacramentos são uns grandes canais que a divina misericórdia dispôs, para por eles conduzir as águas da vida eterna, que mana das sagradas chagas do Salvador, e com elas regar as nossas almas”.

Figure cada um, de si para consigo, a situação da miserazinha inteligência infantil, ante este excerpto de sermonário, ministrado como substância nutritiva à avidez desse espírito em formação ; ante esses tropos da retórica teológica, propinados a uma criatura que quer ver, sentir, perscrutar, perceber : essas chagas que manam água, essas almas que se irrigam, essa vida eterna, o reservatório do líquido santo para as almas e para as chagas do Salvador, esses sacramentos-canais, portento hidráulico da misericórdia divina. Imaginai a criança, perplexa, atônita, em presença desse fraseado, que temos a infelicidade de entender tão pouco quanto ela, e que o autor provavelmente entenderá tão pouco quanto nós. À confusão se seguirá a fadiga, com a fadiga entrará pelo espírito a distração. Mas o autômato trabalha, e a memória carrega mais um pedregulho para o seu fardo. É o que se quer.

Aquí tendes outra amostra :

“Há muita diferença entre Maria, Jeremias e São João Batista, que, como diz a Sagrada Escritura, foram santificados desde o seio da sua mãe, mas

só depois de terem eles contraído a mancha original como os outros homens”.

E ainda :

“Indulgência vem a ser a remissão válida diante de Deus da pena temporal devida pelos pecados pessoais já perdoados quanto à culpa e pena eterna, e que fora do sacramento o legítimo superior concede, fazendo aplicação do tesouro da igreja, em favor dos verdadeiramente arrependidos e que cumprem certas condições impostas”.

De toda esta aravia metafísica que idéia apurará o menino ? que sentimento, a não ser o enjôo do estudo e o horror à escola ?

Poderíamos multiplicar ao infinito os exemplos.

De um livrinho dos mais recentes, cujo título indica no autor a persuasão de haver reunido para o ensino da infância um verdadeiro escrínio de jóias intelectuais, descobrimos, logo à primeira página, este período, que dá cópia do mais :

“A função do governo é antes negativa que positiva e ativa, e reduz-se em grande parte a um sistema de proteção, proteção da vida, da liberdade, da propriedade”.

Esta lição, que parece destacar-se de um tratado de alta filosofia política, é nem mais nem menos que o intróito de um livro de leitura para a puerícia, licenciado pela chancelaria das aprovações oficiais, e recomendado como um conjunto de “noções de assuntos uteis, *mui elementarmente* expendidas”.

No decurso dele há pensamentos como este :

“A cadeia do exemplo abrange todas as idades na sucessão infinita dos seus anéis, e a admiração, mãe da imitação, perpétua através dos séculos a verdadeira aristocracia — a do gênio”.

Será elegante a frase e primoroso o lavor literário. Será. Mas deveras é esse o estilo inteligível entre crianças? Haverá uma só, dentre elas, que, por entre essas imagens e formas abstratas, fixe uma idéia, acrescente ao seu cabedal uma novidade? A noção de perpetuidade, a de infinito, a de gênio, a de aristocracia, essa cadeia que reúne todas as idades nos seus elos invisíveis, a personificação de dois sentimentos ligados entre si pelos vínculos de descendência e paternidade serão, como o autor presume, elementos acessíveis às faculdades perceptivas de um menino?

Quando se abalançam até à região da ciência, e pretendem afeiçoá-la às forças intelectivas da criança, eis como essas obras escolares se tornam transparentes ao entendimento rudimentar da puerícia:

“Os produtos gasosos, que precedem, e acompanham as erupções, são: no período mais ativo — *clorureto e sulfato de sodium*, depois — *carbonato e clorureto de ammonium*; decrescendo a atividade — *óxido de carbono, ácido carbônico, água e hidrogênio sulfurado*, que se decompõem, produzindo o enxofre, e constituindo assim as *sulfataras*. Finalmente — *ácido carbônico e água*”.

Isto, que qualquer aí tomaria por um trecho destacado dentre os apontamentos de um químico, é nem mais nem menos que um complexo *elementar* de noções *uteis* às inteligências ainda em embrião! Tem idéia o menino do que veem a ser os cloruretos, distingue o carbono dos sulfatos, conhece o *calcium*, o *ammonium*, os óxidos? Que importa! Fartar, atestar, engurgitar a memória, eis a questão.

Quem não se tiver dado ao trabalho de estudar intimamente este assunto, desconfiando das aparências, e penetrando até ao fundo ingrato da realida-

de, não sonha, sequer, o que vai de incrível entre os abusos desse sistema e de pernicioso na sua influência.

Acabais de ver como se procuram incutir à puerícia noções *elementares* de ciências naturais. Julgai agora como se professa, em escolas brasileiras, a história e até a *mitologia*. Foi num exame escolar que o relator da vossa comissão ouviu estas perguntas :

“— Qual o primeiro donatário de Santo Amaro?

“— A quem tocou primeiro a capitania de São Vicente ?

“— Qual o primeiro donatário de Ilhéus ?

“— Quantos reis espanhóis governaram o Brasil?

“— Qual é o animal que a mitologia figurava com três cabeças ?

“— Qual foi o guerreiro que arrastou três vezes o corpo do seu inimigo vencido em torno dos muros de uma cidade tão célebre quanto desgraçada ?”

A prontidão em responder sacramentalmente a estas questões, sacramental e enfaticamente dirigidas, constituía para os mestres a medida do aproveitamento dos alunos ; enquanto para nós, para o observador atento e condoido, era o mais manifesto sintoma da incompetência dos mestres, aos quais, aliás, devemos dizer, não faltava estudo, talento e vocação (tanto pode, ainda nas inteligências bem formadas, a força da rotina !)

Destruida assim nas crianças a curiosidade natural, perdem de todo o hábito de procurar o sentido às palavras, que repetem. Aprendem por livros, onde se lhes fala no *pecado original, atual, mortal, e venial*, em *igreja militante, paciente e triunfante*, em *jejum natural e eucarístico*, em *latria, dulia e hiperdulia*, em *graça atual, habitual e santificante*, em *indulgência parcial e plenária*, em *impedimentos impe-*

dientes e dirimentes, em matéria e forma dos sacramentos. Desacostumam-se, porem, de pensar, ao ponto de não discernirem, nas expressões mais frequentes e comezinhas no uso diário das lições, o nexó que as prende aos fatos e às coisas mais triviais e ordinárias da vida. "Lembro-me", diz um grande escritor americano, "de uma menina, perfeitamente desenvolvida no estudo escolar da geografia e astronomia, que ficou espantada um dia, ao saber que o chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da terra." (1)

O pasmo desta criança é o de todas as vítimas da educação mecânica, ao começarem a perceber, já tarde, os primeiros traços da realidade, através das palavras convencionais e dos fatos desconexos aglomerados a esmo na inteligência nascente.

Dickens esboçou este sistema, que é a explicação da esterilidade de muitas épocas e da inanidade de muitos povos, num dos seus quadros admiráveis pelo espírito, pela filosofia e pela verdade. Todos nós aprendemos, e a geração que nos há de suceder, está aprendendo ainda, pelo processo do Dr. Blimber e sua filha Cornélia na educação do pequeno Paulo Dombey. "A livraria do nosso amiguinho abarcava um pouco da língua vernácula e seu bocado de latim, nomes de coisas, declinações de artigos e substantivos, exercícios, regras preliminares, um nada de ortografia, qualquer relancear de olhos pela história antiga, um pestanejar da moderna, alguma taboada, duas ou três noções de pesos e medidas e certas informações gerais. Quando Paulo chegou a decifrar o número dois, deu fé de que já não tinha

(1) HENRY GEORGE: *Progress and Poverty*. New-York, 1882. Pág. 276.

lembrança do número um ; dos restos embutiu-se-lhe mais tarde o número três, que resvalou à soma de quatro, até que este se atrapalhasse, embaraçando-se na idéia de dois. De modo que, no espírito da criança, ficaram a oscilar como assuntos de contro-vérsia (*open questions*) as questões de saber se vinte Rômulos compõem um Remo, se *hic haec hoc* e um arretel são uma e a mesma coisa, si o verbo concorda sempre com um antigo bretão, se três vezes quatro fazem *Taurus*, ou um toiro”.

Este caus é o resultado natural do sistema praticado geralmente, nos países, como o nosso, onde a renovação ainda não principiou. Pela vista a memória do menino é submetida à ação direta dos textos do compêndio, como a lâmina de uma fotogravura aos raios do sol. Pelo ouvido sofre longa e reiteradamente a influência do ensino formalista do mestre, como superfície inerte de um fonógrafo exposta à impressão da voz. O resultado seria soberbo, magnífico, se a rotina houvesse descoberto o meio de aplicar à educação humana os métodos de reprodução industrial das imagens e perpetuação mecânica dos sons. Mas, como a natureza invencivelmente repele esta afinidade entre os dois processos, o efeito inevitável do sistema puramente mnemônico é o mais extravagante, o mais tumultuário, o mais desastrado atropelo de fórmulas e palavras no cérebro da criança.

João Paulo Frederico Richter, na sua autobiografia, fez o merecido elogio da *sublimidade* desse método. “De tal desenvolvimento é capaz”, sugeria ele, “esse processo de ceva intelectual da infância, que eu mesmo me abalançaria a dirigir, *pelo correio*, uma escola completa em Nova York, daqui, a cinquenta dias de distância do Novo Mundo, meramente com expender por escrito aos meus discípulos, dia

por dia, o que houvessem de aprender ; não me sendo preciso mais que ter ali qualquer sujeito insignificante, a quem eles o repetissem. E entanto eu, de longe, desfrutaria a consciência das *belas recordações* conservadas por meus alunos desse curso de instrução de cor !”

Lubbock, profligando o ensino árido, “livresco (*bookish*)” ministrado em certas escolas (1), queixa-se de que os métodos em voga descansam excessivamente na memória e muito pouco na razão ; de que façam demasiado uso dos livros e mui pouco das coisas ; de que sacrifiquem a educação à instrução ; de que confundam o ensino pela leitura com a ciência real ; de que, em vez de afazerem o espírito a obrar com liberdade e discrição, obstruam o mecanismo do cérebro humano com uma poeirada de fatos, confiados, quando muito, à memória, enquanto o que cumpria, é convertê-los em parcela integrante do espírito da criança.” (2) O ilustre vice-chanceler da Universidade de Londres reclama o uso de métodos mais vivos, mais inspirados nas necessidades da vida (*more life-like*), e condena como “o grande perigo da educação esse reinado supremo e essa idolatria do ensino pedantesco.” (3)

Pois bem : essa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola ao liceu, do liceu às faculdades. Passa da cartilha aos pontos de exame, dos pontos de exame às postilas acadêmicas. É do nosso país que se pode-

(1) JOHN LUBBOCK: *Addresses, Political and Educational*. London, 1879. Pág. 70.

(2) *Ib.*, pág. 96.

(3) *Ib.*, págs. 97-8.

ria dizer, com a mais rigorosa justiça, o que menos justamente asseverava, há anos, da França, a parcialidade de um aliás eminente escritor alemão : "O ensino de cor pratica-se desde as ínfimas até às mais altas classes, e na mais ampla escala. Uma lição de história cifra-se em aprender uma série de datas, sem as verificar, e em adotar sem exame opiniões formadas por outros. Repetir uma fieira de nomes de cidades e montanhas, especialmente das subdivisões e cidades principais do país, eis uma lição de geografia. A física e a química estudam-se, sem experimentar, a história natural, sem observar. E, ao cabo, algumas fórmulas escolásticas, lógicas, psicológicas e metafísicas rematam o curso, e completam a instrução." (1)

Já Bacon fazia votos para que se reprimisse o abusos dos compêndios. (2) Entre nós, porem, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino ressent-se do mais vivo apetite de realidade (3); e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã. Tem sede de idéias concretas; e alimentam-na de abstrações impalpáveis. Carece energicamente de conhecer; e todo o ensino que lhe ministram, gira num círculo, em que o entendimento infantil não penetra, e as mais das vezes não pode penetrar, o espírito das lições que lhe recitam. Frases e idéias inverificadas ou inverificáveis: eis toda a nutrição intelectual que essa tradicional pedanteria proporciona à puerícia, sequiosa de saber positivo, de conhecimento prático

(1) KARL HILLEBRAND: *France and the French in the second half of the nineteenth century*. Lond., 1881. Pág. 50.

(2) *The works of FRANCIS BACON*. Edit. by J. Spedding. R. L. Ellis and Douglas D. Heath, vol. III. Lond., 1876. Pág. 416 n.

(3) "The young have a strong appetite for reality". JOHN STUART BLACKIE. *Apud*. GALLOWAY: Ed. pag. 79.

das coisas. "Quando vemos a mente juvenil asoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem ; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica, por onde o menino devia principiá-las, como as principiou a espécie humana ; quando vemos um estudo tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros, e não entre os últimos, (1); quando encontramos, em suma, a escola reduzida à mnemonização passiva, à recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza ; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência desses métodos abomináveis, — desta semmente oca, crestada pela educação, que a devia fecundar, não podemos esperar senão uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências, e dirigir o curso.

O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que " o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*) ; em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspira a uma instrução apresentada sob a devida forma." (2)

(1) HERBERT SPENCER: *The principles of Sociology*. New-York, 1878. Vol. I, pág. 110, § 51.

(2) *Ib.*, § 342, pág. 797.

A escola reformada há de ser absolutamente a antítese da escola atual.

A escola atual prescinde absolutamente do corpo e do espírito ; desconhece as leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança ; e, em vez de contribuir, por meio de cuidados inteligentes, para a evolução natural da vida orgânica durante a primeira idade do homem, não atua sobre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências da depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação, desconhecendo o papel primário deste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porem, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis. A ciência clama, com as provas mais irrefragáveis em punho : a inteligência, neste mundo, carece tanto do cérebro, como as funções respiratórias do pulmão. O cérebro depende tanto do avigoramento geral dos órgãos que o alimentam, quanto o fruto da árvore que o brotou. Ora, "nós precisamos de um cérebro sã, tanto para reger uma casa quanto para capitanear um navio, tanto para guiar bem a família, quanto para presidir acertadamente a um congresso, tanto para as mínimas, quanto para as máximas obras humanas ; além de que, em ambos os sexos, o cérebro é o conservador da força e o prolongador da vida. À sua importância como órgão do entendimento, da volição e da energia espiritual, acresce que a força evolutiva dele, mais que a força evolutiva de outro qualquer órgão, é o que habilita o homem e a mulher a suportarem os encargos, e cumprirem os deveres da existência; e com o seu concurso, melhor que com o de toda a medicina, é que se "vencem os males da carne." (1)

(1) DR. ED. H. CLARKE : *The building of a brain*, págs. 19-20.

Logo, conclue perfeitamente a ciência, “a construção do cérebro é o grande problema social destes tempos; e aos preceptores incumbe larga parte na solução. Resolvido este, facil será liquidar os outros; porquanto o cérebro humano é a última, a mais sublime, a ‘consumada flor’ do desenvolvimento da natureza neste planeta. *Mas não é possível obtê-la, senão como a coroa de todo o corpo e, em grande parte, como resultado dele.*” (1) Ora, a evolução do cérebro humano, em cujo desenvolvimento regular se contem o destino social e moral de cada indivíduo, liga-se radicalmente à direção que esse órgão receber no primeiro período da vida. Logo, importa urgentemente, como necessidade capital, restituir ao corpo, a esse “tabernáculo da alma”, como o denominava Bacon (2), o seu lugar eminente na escola.

A escola atual opõe-se, nos seus métodos e no seu programa, às indicações da natureza. Entretanto, “a educação, seja qual for a importância da sua tarefa, seja qual for a audácia, com que se haja no despir-nos da condição e, até, das prerrogativas da animalidade, nem por isso é menos incapaz de acrescentar um átomo à essência do processo, mediante o qual a nossa espécie se elevou de intuições confusas a noções precisas. Não o pode, nem o deve.” (3)

Quando a reforma enuncia a aspiração de aditar, com estudos omitidos até hoje neste país, o programa da escola, não faltam à ignorância os conhecidos lugares comuns, para declamar contra a inconveniência dos “programas sobrecarregados”. So-

(1) *Ib.*, pág. 21.

(2) “Corpus hominis, quod animae pro tabernaculo duntaxat est”. BACON: *Works* (ed. citada), vol. I, pág. 604.

(3) PESTALOZZI: *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Trad. DARIN. Paris, 1882. Pág. 90.

brecarregados, porem, são precisamente os programas adotados hoje ; e é contra isso que nos levantamos. Todo o programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado, não educa, não instrue, não esclarece ; debilita, vicia, sobrecarrega o entendimento. Qualquer dos assuntos do programa vigente, a leitura, a escrita, a gramática, ou o cálculo elementar, constitue de per si só, lecionados como hoje se lecionam, um alimento indigesto, um fardo intoleravel às funções da nutrição intelectual na criança. Porque ? Porque nem na organização do programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza.

Haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de toda a pedagogia racional.

As faculdades desenvolvem-se no individuo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem, que o adiantado grau do desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições acumuladas pelos séculos, facilitando à primeira expansão da inteligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis à humanidade nos primeiros estados do seu desenvolvimento.

Mas a escola ramerraneira procede em sentido exatamente oposto.

Começa por desconhecer nos sentidos o instrumento fundamental da educação humana. Froebel, "o verdadeiro psicólogo da vida infantil" (1), mol-

(1) "Wir in diesem Pädagogen der Welt der Psychologen des Kindheitslebens zu erkennen und zu würdigen haben". S. FISCHER : *Congrès International de l'enseignement*. Bruxelles, 1880. Pág. 119.



dou profundamente o seu sistema educativo pela verdade, capital hoje em pedagogia, de que o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento físico não andam separados na infância —, antes cerradamente se entrecem um com o outro; de que, no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de que a primeira expansão da alma se efetua par a par com a dos órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensórias encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma.

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país. A natureza continuamente nos está ensinando esse caminho, revelado por todos os instintos da infância; mas a rotina é incapaz de curvar-se à necessidade inteligente que nos aponta nos instintos normais da infância a base de toda a educação salutar. Vive toda a gente aí na persuasão de que vê sem carecer de exercitar-se em ver, ouve sem se acostumar a ouvir, distingue a realidade sem precisão do hábito de aplicar acuradamente as faculdades de observação. A verdade, porem, é que, adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e sur-

dos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas, que constituiriam por si sós o fundamento de toda a nossa instrução durante a existência inteira. "Os meninos carecem de aprender a ver, como de aprender a pensar." (1). Afeiçoaram-nos a enxergar e escutar pelos olhos e ouvidos alheios, a saber da natureza pelo testemunho dos outros, a discorrer pela razão estranha; e o resultado é inhabilitarmos-nos para discernir a realidade, que a escola nos devia preparar para conhecermos diretamente, mas que, estudada nas palavras do livro ou do mestre, encarna-se em frases consuetudinárias, não deixando no espírito senão impressões nulas, incompletas, ou falsas. "Sabe-se", observava Michel Bréal, "quão difícil é de estabelecer por depoimentos um ponto de fato; mas as causas que fazem tão embaraçoso o conhecimento da verdade, não consistem somente na paixão e no interesse; as mais das vezes temos de avir-nos com testemunhas, cuja memória, em vez de reter a imagem exata do que presenciaram, modifica os acontecimentos, segundo certo ideal que trazem na cabeça." (2) Por aí se podem avaliar de longe as consequências incalculavelmente funestas desse método na formação das almas e na preparação do futuro social. Uma das condições cardiais da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana.

O verbalismo, esse vício universal da nossa instrução, que o sábio filólogo e pedagogo francês,

(1) MLE. GATTI DE GAMOND: *Congr. Internat. de l'enseign.* Brux. 1880. Pág. 237.

(2) M. BRÉAL: *Quelques mots sur l'instruction publ. en France.* , pág. 111.

depois da guerra de 1871, denunciava como "a chaga" da educação nacional no seu país, substitue, na criança, o pensamento individual por simulacros de procedência alheia, introduzidos como corpos inassimiláveis no cérebro do aluno. Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. Será este o processo da natureza na formação das poucas idéias de origem pessoal que esse maléfico sistema de educação permite germinar em nós? É analiticamente, é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca, e acerta os primeiros passos na vida. "Enquanto o mundo orgânico se constitui quasi que só de quatro elementos químicos, o mundo intelectual forma-se exclusivamente, em última análise, apenas de *dois* elementos simples: a percepção das semelhanças e a percepção das diferenças entre os objetos do nosso conhecimento." (1) Comparando, distinguindo, e combinando, portanto, é que o menino chegará, pelo método natural, à compreensão dos caracteres que separam as coisas, à fixação das afinidades que as ligam, à determinação das relações que as comunicam, à indução das leis que as dominam, e explicam.

No sistema em voga entre nós todos os conhecimentos resultantes dessa série de operações mentais se procuram levar ao espírito do aluno catequeticamente, reduzida a inteligência da criança à mais inativa receptividade. Os frutos desse método são efêmeros e daninhos; passam, sem deixar reminis-

(1) E. A. YOUMANS: *Second Book of Botany*. New-York, 1880. Pág. 294

cência, e esterilizam o solo, a que foram impostos : "Em dias invernosos", dizia Pestalozzi, "brotam rapidamente os cogumelos. Do mesmo modo, e não menos de improviso, as definições não intuitivas fazem desabrochar uma ciência, que, semelhante ao cogumelo, bem depressa fenece exposta ao sol, e sobre a qual atua como veneno a serenidade do céu. A vã ostentação de palavras de que se compõe essa ciência sem raízes, produz homens que imaginam haver tocado a meta em todos os ramos do saber, só porque consomem a existência a dissertar penosamente acerca desse alvo ; mas, de fato, não se ocupam jamais de correr a ele, não tendo, em toda a sua vida, encontrado na intuição esse encanto e atrativo indispensáveis para arrastar os homens ao mínimo esforço. Não são raros, nesta nossa época, os indivíduos dessa espécie. A enfermidade da nossa geração consiste numa sabedoria que nos conduz à ciência *pro formula*, como quem conduzisse um paralítico a uma arena de corridas ; quando a primeira condição, para que ele algum dia pudesse correr, era, antes de tudo, readquirir o uso das pernas." (1)

Quem conhecer o estado mental de nossa pátria, não terá dúvida em confessar que êste é, igualmente, o achaque geral da nossa época e da nossa terra. A escola é o primeiro e o mais decisivo fator nessa deturpação da humanidade. Como não ser assim ? "Que flor solitária deu nunca de si o pensamento, o afeto, ou a vontade humana, que não estenda a sua raiz mestra até o subsolo dos primeiros anos da vida ?" (2) O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar ; deixar de assentar-se exclusiva-

(1) PESTALLOZZI : *Comm. Gertr. instr. ses enf.*, pág. 197.

(2) FROEBEL : *A educação do homem*.

mente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno. Cumpre fazer do discípulo "o cooperador do mestre" (1), alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar "a expansão das forças interiores" (2), estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e, se nos permitem, a *inventividade* natural do aluno. "Toda a lição é morta de nascença, se não promove a curiosidade da criança", reflete a diretora do *Curso Normal de Educação* em Bruxelas. (3) E o meio fundamental de predispor esse elemento imprescindível de fecundação do entendimento está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno. "Os esforços do mestre hão de tender menos a explicar os fatos, do que a colocá-los no domínio da experiência pessoal do discípulo. Não diga senão o que este não puder descobrir pela força dos sentidos, ou pela do raciocínio. Suas lições e os livros darão forma definitiva e exata ao saber que a criança começou por adquirir intuitivamente. O método experimental, que renovou as ciências no século XVI, é o único também capaz de guiar na conquista da verdade a mente juvenil." (4) Verdades irrefragáveis, que Froebel compendiou nestas palavras da mais sólida sabedoria prática: "Sem dúvida, mais fácil é receber juízos alheios, do que formular cada qual o seu. Mas a quarta parte de qualquer resposta com que a criança atine, vale infinitamente mais para a sua instrução, do que a metade, compreendida pelo menino, de uma resposta

(1) MILE. GATTI DE GAMOND: *Op. cit.*, pág. 228.

(2) *Ib.*, pág. 232.

(3) *Ib.*, pág. 231.

(4) *Ib.*, pág. 232.

enunciada por vós. Limitai-vos a assegurar aos vossos filhos condições que os habilitem a acertar com a resposta." (1)

Aproximando-nos da natureza, enquanto ao método de ensinar, a reforma não está menos adstrita a respeitá-la quanto aos limites do ensino essencial a toda criatura humana. A este respeito as grandes capacidades filosóficas e as grandes notabilidades pedagógicas deste século estão intimamente de acordo. O princípio do ensino integral, entrevisto pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva, é o norte, a que deve tender a reorganização da escola. O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade; releva, portanto, juntar na composição do seu espírito os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano. "A melhor instrução consiste numa recapitulação, tão completa quanto ser possa, do progresso que a humanidade tem efetuado por entre o curso dos séculos. Instruir um homem é comunicar-lhe não só a experiência dos anciãos, mas também a de todas as gerações que viveram antes dele." (2) O sentido desta aspiração da pedagogia moderna transluz nestas palavras de um americano: "Empenha-se a educação em converter a carreira do indivíduo num epítome infinitamente abreviado do curso da existência da espécie humana; em fazê-lo percorrer com a velocidade do relâmpago o terreno arduamente atravessado por aqueles que nos precederam; em elevá-lo nalguns anos à eminência, cujo acesso custou dezenas de séculos aos nossos antepassados. O cabedal completo da cultura humana,

(1) FREBEL: *A educação do homem*.

(2) CH. MISMER: *Memoire sur la réforme des méthodes et des programmes d'enseignement*. Paris, 1880. Pág. 13.

porem, no complexo total dos pormenores que o constituem, muito há que se tornou demasiadamente vasto, para caber num homem a presunção de senhoreá-lo. O mais a que se pode, portanto, aspirar, é a adquirirmos a suma e substância dele, os seus mais preciosos resultados, e sentirmo-nos inclinados para esse conjunto por uma simpatia assimilativa, que nos permita o sentimento do seu valor, e por ele nos dignifique. A esta virtual influência da educação integral, até onde ela jaz ao alcance, e aplica-se ao uso de todos os homens, damos nós o nome de cultura individual." (1) Este sentimento de dignificação do individuo pela comunhão da sua inteligência com a inteligência da espécie não pode resultar senão da integralidade universal do ensino, idéia que, na sua tendência moderna, "derivou do sentimento profundo da igualdade e do direito, que a todo homem assiste, sejam quais forem as circunstâncias em que o acaso o fez nascer, de desenvolver, da maneira mais completa possível, todas as suas faculdades físicas e intelectuais." (2)

Caberá, porem, nos limites do possível a aplicação do princípio da integralidade do ensino à escola primária? As inteligências mais eminentes, os homens da mais perfeita competência no assunto não vacilam em responder, hoje, afirmativamente. "Tenho", diz Huxley, "uma idéia mui clara do que deve ser a instrução elementar, do que ela realmente pode ser, quando acertadamente organizada (*what it really may be when properly organised*). A instrução, nesse grau, deve habilitar um moço de, termo médio,

(1) W. D. WHITNEY: *Oriental and linguistic studies. First series.* New-York, 1872. Pág. 380.

(2) PAUL ROBIN: *L'enseignement intégral.* Na *Rev. de Phil. Positiv.*, tom. V, pág. 271.

quinze a dezesseis anos, a ler e escrever a língua vernácula com desembaraço, correção e certo sentimento da excelência literária, adquirido no estudo dos nossos escritores clássicos; possuir um conhecimento geral da história pátria e das grandes leis da existência social; ter assimilado os rudimentos das ciências físicas e psicológicas, e conhecer cabalmente os elementos da aritmética e geometria. Cumpre, outrossim, achar-se instruído na lógica antes por exemplos que preceitos; adquirindo, ao mesmo tempo, antes como recreação que como tarefa, os elementos da música e do desenho. Assim que a universidade não carece de ocupar terreno diferente do ocupado pela escola elementar. E nem o pode; visto como a instrução que acabo de esboçar, abrange todos os gêneros de conhecimentos reais e de atividade mental possíveis ao homem".

O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofo comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a taboada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente. "Metade do tempo que empregam os métodos do ramerrão em inspirar ao maior número das crianças o horror da ciência, é quanto bastaria para proporcionar a todos uma instrução primária

enciclopédica. Nada obsta que se condensem num opúsculo, menos volumoso que o conjunto do catecismo com a história sagrada, as coisas essenciais em cada ramo do saber positivo." (1) Outra autoridade, das mais modernas, e das de mais respeitada proficiência, reconhece, aliás sem pertencer à escola positiva, que "há meio de proporcionar e adaptar todos os conhecimentos à inteligência dos alunos de dez a doze anos." (2)

De certo os incapazes, pelos hábitos da sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas, acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo, teem razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar, e classificar de pretensioso, quimérico, irrealizável o programa da reforma. Se já tão gravosos são para a inteligência infantil os programas tradicionais! Quando estes, na sua fórmula primitiva, inalterável, de — ler, escrever, contar e rezar — não inspiram à maioria das crianças senão medo, enfado, cansaço e desalento, — que será, se os ampliarmos, ao ponto de compreenderem no domínio da escola comum a substância essencial do saber humano?

Rematado engano é, porem, acreditar que o nosso intento seja introduzir o novo programa por uma espécie de enxerto nos programas antigos. O mal é intrínseco à natureza destes, ao seu espírito, à sua orientação, aos seus processos. O que, portanto,

(1) MISMER: *Op. cit.*, pág. 24.

(2) FERNEUIL: *Réforme de l'enseign. publ.*, pág. 108.

cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, *que os atuais programas invertem*. "Queixam-se muitas vezes pais e mestres da preguiça e má vontade dos meninos. Mas dos mestres e pais é toda a culpa, ou antes dos seus métodos. Educadores há, que acham meios de desgostar os mais bem dotados alunos, como há cavaleiros que teem o dom de avesar a rebelões os melhores animais. Lendas religiosas ou místicas, entidades metafísicas, a gramática, a sofística e a erística, envoltas em néscio e pretensioso palavreado, não conveem à infância, faminta de saber positivo. Todos esses objetos, que não correspondem a uma necessidade imediata, são a morte da inteligência. A infância seria grata a quem lhe triturasse a tarefa da sua instrução. A verdade é singela; nada nos inibe de exprimi-la singelamente, pondo-a ao alcance de todos os entendimentos. Não há crianças preguiçosas. Apatia é, pouco mais ou menos, sinônimo de doença. O menino sadio esgota a sua atividade toda; não a consagrando ao estudo, vai dissipá-la em coisas que mais o atraiam; e essas coisas são sempre as que se conformam à evolução natural. Regulando as nossas exigências pela evolução, não encontraremos meninos madraços." (1)

Qual será, porem, o curso natural da educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplica-

(1) CH. MISMER: *Principes sociologiques*. Paris, 1882. Págs. 259-261.

do à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie.

A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea dominam o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.

Simultaneamente com a ginástica, que deve acompanhar, desde a escola primária, a educação em todo o seu curso, impõe-se à escola a necessidade de educar as faculdades de observação, que raíam no espírito da criança com o primeiro despontar da inteligência. Já o disse um escritor eminente nestes assuntos: "O menino é a curiosidade em pessoa. Pode-se definir a infância — uma humanidade sem experiência, ávida de conhecer, e instruir-se." (1) Instintivamente observadora, a criança é sistematicamente contrariada no desenvolvimento dessas aptidões pelos métodos e programas em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente *verbalista*. "A tirania

(1) CH. MISMER: *Mém. sur la réf. des méth.*, pág. 16.

do fraseado", como lhe chamou Huxley (1), que reina soberanamente sobre a rotina escolar, oculta ao menino esse "mundo dos fatos, que se estende para além do mundo das palavras" (2); habitua-o "a conhecer unicamente os livros, que para ele ficam sendo mais reais do que a natureza." (3)

Mas não foi lendo, que a humanidade começou a orientar-se no meio do universo ; nem é decifrando caracteres, sílabas, nomes e frases que o menino se há de por nessa comunicação direta com a natureza, de que depende todo o conhecimento, toda a instrução real. Observando imediatamente as coisas, exercendo-se em ver, em discernir as formas, em avaliar a relatividade das distâncias e das extensões, em apalpar os sons, em lhes discriminar a intensidade, o timbre, a direção, a procedência, em apreciar pelo tato as superfícies, em diferenciar as sensações do paladar e do olfato, é que se acenderá, se apurará, se ativará na infância o instinto da observação, origem de toda a atividade intelectual e alimento de todo o amor do estudo no homem. "É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos fenômenos exteriores ; é por eles, pois, que se há de encetar a educação racional : o seu metódico emprego constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação." (4) O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a *lição de coisas*.

A leitura e a escrita formam o primeiro estágio do ensino, nos programas em voga. Ora, o homem

(1) HUXLEY: *Les sciences naturelles*, pág. 81.

(2) *Ib.*, pág. 80.

(3) *Ib.*, pág. 82.

(4) PAUL ROBIN: *Op. cit.*, pág. 278.

escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita. Há, porem, uma aquisição, que, na ordem do desenvolvimento humano, precedeu à leitura : é a imitação plástica e gráfica das formas. Já na idade de pedra o homem debuxava formas animais, representava pinturescamente cenas de caça. Tudo, porem, demonstra que ele ainda não adquirira a arte de fixar, e transmitir os pensamentos pela escrita. A mesma escritura primitiva, puramente ideográfica, representando idéias abstratas por meio de imagens sensíveis, pressupunha a arte de figurar as formas visíveis das coisas. Do ideografismo puro passou a humanidade, por uma escala de transições imensas, à escrita fonética, à escrita silábica, até chegar, enfim, à escrita alfabética, última expressão de um longo progresso. Na progressão natural, portanto, o desenho há de preceder a escrita. Dominada pelo gênio da curiosidade, a criança não o é menos pelo gênio da imitação. Todos os meninos desenham, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens : eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita, e prepara. Racionalmente, naturalmente, à leitura antecede a escrita, e à escrita o desenho e a modelação. Estes quadram aos mais verdes anos da infância ; ao passo que é verdadeira barbaria o ensinar a ler e escrever antes de certa idade. "Releva que os meninos conheçam a existência, a morfologia das coisas e oralmente o seu nome, antes de estudarem a figura dos termos e sinais que fixam a noção delas." (1)

(1) CH. ROBIN : *L'instr. et l'éduc.*, pág. 28.

A idéia do número é outro, dentre os primeiros elementos da educação positiva. "Aprofundando a observação, descobre-se que o cálculo, um cálculo rudimentar, é anterior a todo o progresso". Essa noção, que, mais ou menos acanhada, se encontra no seio das raças mais selvagens, e parece existir até entre animais, "é a primeira aquisição científica da humanidade." (1) O cálculo vem a ser, portanto, um dos elementos fundamentais na organização do programa escolar; não, porém, — e esta diferença representa um abismo — não o cálculo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares, — mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações *concretas*.

Se acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernáculo, a cultura do sentimento moral e a ciência elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela.

A justificação da reforma, contra os preconceitos que pululam entre nós, exige que nos demoremos em cada um desses tópicos.

§ 1

Da educação física

Montaigne encerrou em poucas palavras o ideal da educação humana, quando escreveu: "Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux. Et comme dit Platon, il ne faut pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelés à même timon." (2)

(1) CH. MISMER: *Principes sociologiques*, pág. 257.

(2) *Essais*, I, Cap. XXV. Paris, Lemerre. 1872. Pág. 203.

Nestas palavras, como na imagem da educação perfeita delineada nas páginas da obra espantosa de Rabelais, irradia o gênio da antiga civilização grega. Desenvolvida primitivamente em Creta e Esparta, a arte ginástica encontrou mais tarde o seu mais devotado culto no seio da república ateniense, onde contribuiu poderosamente para fazer da população da Jônia européia a mais pura representação das brilhantes e vigorosas qualidades do caráter helênico. Desde tempos mui remotos o desenvolvimento inteligente do corpo era tido, em toda a Grécia, como um dos elementos essenciais de toda a educação liberal. (1)

Antes do progresso incrivelmente rápido em todas as esferas, a cujo princípio se liga o nome de Péricles, quando quase toda a educação corria "à mercê da prática imetódica da vida", da influência das relações domésticas e sociais, a ginástica, reunida à música e a certas artes elementares, compunha a base impreterível da cultura popular. (2)

"Os gregos", diz um grande historiador germânico, "não concebiam espírito sã em corpo enfermo, alma serena sob um invólucro desestimado e lerdo. A tarefa da educação entre os helenos consistia no justo equilíbrio das forças espirituais e físicas, no desenvolvimento harmônico de todas as faculdades e impulsos naturais. Daí uma vigorosa agilidade e elasticidade de membros, uma estavel robustez na carreira e na luta, a firmeza e rapidez do passo, o desassombro e segurança do porte, o frescor da saúde, a limpidez e animação do olhar, e essa pre-

(1) GEORGE RAWLINSON: *History of Herodotus. A new english version.* Lond., 1875. Vol. I, pág. 8.

(2) ZELLER: *A History of Greek Philosophy, translat. by* S. F. ALLEYNE. Lond., 1881. Vol. II, pág. 396.

sença de espírito, calma e inalterável, que só o hábito de encarar o perigo pode comunicar ao homem, — vantagens que, aos olhos dos gregos, competiam com cultivo intelectual, a acuidade do juízo e o trato das musas. A arte da música e da ginástica entrelaçavam-se inseparavelmente, afim de preparar, de geração em geração, uma juventude sadia no corpo e na alma. Esta era a base da prosperidade dos Estados. Em toda a Grécia, pois, se entendia que essa dupla educação não devia correr ao sabor das famílias, mas pertencia ao Estado, que a regulava, e mantinha. Impossível era imaginar uma cidade helênica, sem ginásios públicos, abundantes de vastas áreas cheias de sol, entre quadros e alamedas de arvoredo, ordinariamente extramuros, destacando-se, na região campesina, à beira da água corrente. Quem quer que aspirasse à autoridade e influência entre os seus compatriotas, havia de ter despendido a maior parte do seu tempo em desenvolver até à consumada madureza, nos ginásios, a energia viril. Só ali se podia adquirir essa presença desembaraçada e firme, que, ao primeiro relance de olhos, diferenciava o homem de educação distinta dos criados no tráfico ou na oficina, e assinalava os cidadãos capazes de participarem na direção dos negócios públicos." (1)

A civilização científica dos nossos tempos veio sancionar, com todo o peso das leis biológicas, profundamente estudadas neste século, esta verdade, elementar hoje em matéria de educação, que o instinto filosófico e o gênio da arte revelaram por intuição à antiga Hélade: a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes

(1) ERNEST CURTIUS: *The History of Greece. Transl. by Adolphus W. Ward.* Lond., 1869. Vol. II, c. IV, pág. 32.

humanos. Os gregos prezavam na *Palaestra* "uma escola de moralidade, uma escola da virtude que os helenos estimavam sobre todas : a ação moderadora do homem sobre si mesmo, a *sofrosina*." (1) As nações modernas, ensinadas pela observação da realidade, vão de dia em dia ligando mais alto apreço a este elemento educador. As raças enérgicas do Norte e Centro da Europa, a Escandinávia, a Alemanha, a Suíça celebram esplendidamente as suas festas paléstricas, onde a força, a inteligência e a graça se ostentam nesse harmonioso conjunto, cujo privilégio foi a honra da civilização helênica. É com a emoção que outrora devia palpitara na alma do espectador inteligente, ao ver conferir aos triunfadores pacíficos da Grécia antiga as honras píticas ou olímpicas, que um ilustre pedagogo francês, há anos, narrando ao governo do seu país a festa dos ginastas suíços em S. Gall, assinalada por todas as honrarias oficiais, vivificada pelo concurso exultante da população inteira, magnificada pela presença de uma representação completa de todos os cantões, celebrada como vasta homenagem nacional à educação popular, resumia as suas impressões, dizendo : "Era um espetáculo sério e comovente ver manobram com precisão e, ao mesmo tempo, com expansiva alegria esses ginastas, de membros flexíveis e vigorosos. Julgávamo-nos transportados aos jogos de Olímpia, e passava por nós certo sentimento de orgulho ao aspecto de quanto pode produzir a educação máscula e forte de um povo livre." (2)

As nações viris, de feito, não se conseguem formar senão pela cultura paralela e recíproca do corpo

(1) CURTIUS: *Ib.*, pág. 33.

(2) BAUDOUIN : *Rapport sur l'ét. act. de l'enseign. spécial et de l'ens. prim. en Belg., en Allem. et en Suisse*, pág. 477.

e do espírito, que não se podem absolutamente desquitar, senão para gerar anomalias e monstros. Disse uma verdade irrefragável o benemérito conselheiro Rodolfo Dantas, ao asseverar, no seu relatório quando ministro do império, que "sem um sangue forte, uma boa musculatura e um sistema nervoso bem equilibrado, não é possível pensar sã, regular e intensamente". Cientificamente, quem ousaria contestar hoje a procedência desta afirmativa?

Um honrado senador do Império, obedecendo a preocupações da nossa educação comum, descobriu nessa proposição vislumbres de materialismo, recordando haver lido algures que a atrofia de certos órgãos contribue ordinariamente para o desenvolvimento excepcional de outros. Sem dúvida, é por esse processo que, na ceva de animais para certos requintes do capricho humano, se produz artificialmente a hipertrofia de uns membros em detrimento de outros. Mas não será desse modo que se formem homens; a educação não é um sistema de obter aberrações; é, sim, o de desenvolver harmonicamente todas as energias e faculdades que completam o indivíduo. Na sua missão está o extinguir esse "antagonismo entre o corpo e o cérebro, que se nos depara naqueles, que, levando ao extremo a atividade cerebral, debilitam o corpo, assim como os que, exagerando, até ao extremo também, a atividade física, reduzem à inércia o entendimento." (1) Entre estes dois vícios extremos está o equilíbrio, que constitui o ideal de uma educação sã.

Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos debeis, a organismos franzinos, anêmicos e nevropáticos. Quanto não custa, porem, a esses des-

(1) HERBERT SPENCER: *The Study of Sociology*, c. 13.

venturados a aplicação laboriosa da inteligência às altas produções mentais? Quantas vezes a exaltação cerebral, a que os condena a insuficiência da sua nutrição geral, não é descontada por largos intervalos de desfalecimento, por atrozes enfermidades nervosas, que lhes infligem o suplício de interromperem amiudadamente os trabalhos mais caros à sua alma, e submeterem-se, na mais terrível das alternativas, a horas, dias, meses, anos de forçada e dolorosa inércia? Quantas outras o abuso da cerebração continuada, que a fraqueza da sua constituição física lhes vedava, não vem cortar em meio o fio da existência, arrancando-lhes das mãos a obra que acariciavam com ternura e esperança como o fruto sazonado de uma vida de penas, sacrifícios e lutas? E será porventura sadio, normal, impunemente intenso o uso de uma função cujo exercício impõe descontos como esse, que vitima, aflige, tortura, e aniquila antes de tempo os condenados ao privilégio brilhante, sedutor, mas fatal, de uma grande inteligência supliciada num corpo incapaz de reparar as perdas cerebrais inerentes à atividade extraordinária das grandes cabeças?

Onde está, portanto, o nosso materialismo? É então materialista a realidade? É então materialista a fisiologia? É então materialista a ciência da vida? Se o não são, não pode ser materialista a nossa conclusão, que decorre invencivelmente dessa fonte.

O cérebro desenvolve-se pelo exercício que lhe é peculiar. Mas esse exercício é duplo: compreende a ação conciente do cérebro, no pensamento (cerebração) e a ação inconciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo. Ambas são essencialmente indispensáveis à evolução desse órgão. "Um eminente fisiologista ainda vivo (1) propôs recentemente

(1) BROWN SEQUARD.

a educação sistemática da mão esquerda nas crianças, com o fim de igualar ao esquerdo o lado direito do cérebro. O que se verifica a respeito da mão, verifica-se a respeito de todos os outros órgãos do corpo. *Eles e o cérebro desenvolvem-se por ação recíproca.* Um órgão que não se exerce, solicita do cérebro menos atividade do que um órgão em exercício. Um órgão mal exercido, além de promover no cérebro uma atividade não sã, leva-o muitas vezes a um estado patológico. *Para compor um cérebro perfeito, necessário é que todos os órgãos do corpo tenham o seu desenvolvimento harmônico e um exercício apropriado.*" (1)

E esse notável especialista acrescenta: "Se o fato levado em conta na educação, for a cerebração unicamente, concentrando-se toda a atividade cerebral nas matemáticas, nas humanidades e outras aplicações dessa ordem, infalivelmente a organização se perverterá, e, gerando toda a espécie de aberrações, moléstias e deformidades, imporá então cuidados, que os órgãos nunca exigiriam, se fossem apropriadamente utilizados." (2)

Maudsley, o grande mestre em assuntos de fisiologia e patologia mental, escreve: "O cérebro, não só recebe impressões inconscientemente, registra impressões sem a cooperação da consciência, elabora materiais inconscientemente, reestimula inconscientemente à atividade resíduos latentes, mas também responde, como órgão da vida orgânica, aos estímulos interiores, que inconscientemente recebe dos demais órgãos do corpo. Como o órgão central, que é, para o

(1) DR. E. H. CLARKE: *The building of a brain*, págs. 39-40.

(2) *Ib.*, pág. 48.

qual convergem os vários estímulos orgânicos desse todo complexo, e onde eles vão receber a coordenação devida, necessariamente as mais importantes e íntimas simpatias o prendem às outras partes, que constituem a harmonia do sistema." (1)

Noutro lugar diz esse preeminente especialista : "O cérebro tem também a sua vida de nutrição, ou, se a podemos chamar assim, a sua vida vegetativa. Nesta sua verdadeira vida orgânica há uma assimilação nutritiva de elementos próprios, hauridos ao sangue pela célula nervosa ; efetua-se destarte, após cada perda de forças, o restabelecimento do equilíbrio estático. Os limites dessa reparação nutritiva, e a forma que ela assume, é claro que hão de ser determinados pela extensão e forma da modificação ou perda de substância, inerente ao exercício da função. A alteração ou perda material, na célula ou circuito nervoso, que a atividade de uma idéia pressupõe, é ressarcida por elementos do sangue, segundo a natureza ou o tipo da idéia produzida. . . . Os elementos da célula ou circuito nervoso adaptam-se à forma em que ela se exercita ; e, seja qual for o íntimo processo muscular, o certo é que a disposição funcional criada pela função preexercida, opera-se por nutrição ; que ela exige uma abundante provisão de sangue, qual a de que dispõe o cérebro, e que não se pode operar, logo que esse concurso se interrompa." (2)

No seu livro consagrado à patologia mental observa, ainda, o conspícuo mestre : "Os centros a que está ligada a formação das idéias (*the ideational centres*) necessitam, para o devido exercício das suas

(1) HENRY MAUDSLEY : *The Physiology of Mind*. New-York, (1878), p. 35.

(2) *Ib.*, pág. 40.

funções, uma rápida renovação de sangue arterial, uma ativa permutação, continuamente mantida, entre este e os elementos de que aqueles se compõem ; pois a vida de uma célula nervosa se pode considerar uma incessante metástase, decompondo-se-lhe a substância durante o exercício da função, recompondo-se durante o repouso, e sendo o sangue o agente que traz os meios precisos para reconstituir, e eliminar os princípios inutilizados pela função. Logo, a quantidade e qualidade do sangue circulante através dos centros supremos interessa de certo importantemente as suas funções, tanto mais quanto eles a este respeito são os mais sensitivos elementos do corpo." (1)

É ainda de Maudsley este trecho notavel : "*Releva estabelecer distintamente que a ação mental depende tão fatalmente da estrutura nervosa e da qualidade do sangue que a abastece, quanto as funções hepáticas da estrutura do fígado e do sangue que o supre.*" (2)

Se depois de atentarmos neste papel decisivo do sangue e do tecido nervoso entre as funções cerebrais, advertirmos em que esse órgão, eixo e chave do organismo humano, por meio de fibras intermediárias, está em relação constante com um número inumeravel de centros de força nervosa — os gânglios — e com todos os movimento de todos os outros órgãos ; se observarmos, ainda, que, segundo recentes investigações, estão, até, indicadas, senão demonstradas, as partes do cérebro que presidem a certos e determinados movimentos musculares, e que, portanto, se desenvolvem mais ou menos conforme esses movi-

(1) MAUDSLEY: *The Pathology of Mind.*, New-York, 1880. Pág. 188.

(2) MAUDSLEY: *The Physiology of Mind.*, pág. 84.

mentos (1), — que dúvida poderá mais subsistir de que a vida do cérebro e, conseguintemente, a da inteligência tenham como fatores essenciais a vida muscular, a vida nervosa e a vida sanguínea, isto é, a regularidade harmoniosa de todas as funções e a saúde geral de todos os órgãos do corpo?

Quão deplorável não é que verdades desta co-mezinha singeleza sofram ainda contestação entre nós, e por homens dos que figuram nas mais altas eminências do país!

Felizmente, a causa da educação física está ganhando, e a rotina pouco poderia retardar o seu triunfo em toda parte.

Todas as competências superiores em matéria de educação e todas as legislações modelos do ensino pronunciam-se a uma voz em seu favor.

É o que rapidamente mostraremos.

"A escola de filosofia positiva", declara Littré, "não pode esquecer, no seu programa, a ginástica. Mais criminosa seria do que outra qualquer doutrina, se desleixasse o desenvolvimento corpóreo. A biologia, que faz parte do seu curso, demonstra-lhe quão eficaz é esse desenvolvimento no equilíbrio do ente humano." (2)

Certamente não diremos, como Feuerbach, que "o homem é aquilo de que se alimenta"; mas, sob a sua forma aparentemente audaz, não é menos certo que Emerson formulou uma verdade rigorosamente demonstrável, nesta proposição: "*A primeira condição, a condição indispensável ao homem, para meditar nesta vida, é ser um bom animal*".

(1) CLARKE: *The building of a brain*, págs. 35-41.

(2) E. LITTRÉ: *Conservation, révolution et positivisme*, pág. 35.

Horácio Greeley, com razão, qualificava de "sábia" esta máxima, e completava-a, ponderando : "A educação deve ter por alvo desenvolver inteira a natureza humana moral, intelectual e física".

Outro americano, especialista de primeira plaina nestes assuntos, M. Philbrick, no seu relatório acerca da escola de Boston durante o ano de 1873-74, afirmava que a tese de Emerson "deve ser abraçada como princípio fundamental na ciência da educação". E, insistindo, acrescentava : "Nós, com razão, entendemos que uma boa saúde e o desenvolvimento das faculdades físicas encerram em si A BASE DE TODO O SISTEMA DE EDUCAÇÃO." (1)

Em suma, a comissão francesa na exposição universal de 1876 atesta ser essa a opinião "de todos os homens que, na América, se tem ocupado com a educação humana".

Na Europa, hoje, não se pensa de outro modo.

"Nós", diz um dos mais abalizados críticos neste assunto, "colocamos a educação do corpo na primeira ordem entre os deveres da pedagogia." (2)

São de Herbert Spencer estas palavras : "A primeira condição de felicidade neste mundo, bem reflete um pensador, é 'ser um bom animal', e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animais. Não só é frequente depender o desfecho das guerras da força e ardimento dos soldados, mas ainda é certo que, nas lutas industriais também, a vitória é inerente ao vigor físico dos produtores." (3)

(1) *Rapport sur l'instr. prim. à l'exp. univ. de Phil.*, pág. 445.

(2) GABR. COMPAYRÉ: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Paris, 1879. Vol. II, pág. 428.

(3) H. SPENCER: *Education, intellectual, moral, and physical*, c. IV.

O alemão Dittes, um dos mais proficientes historiadores da educação, afirma : "Presentemente os exercícios do corpo são tidos como parte que deve *necessariamente* concorrer no plano de ensino da *escola popular*." (1)

Na Inglaterra uma das autoridades escolares de mais eminente reputação, Matthew Arnold, inspetor real da instrução pública em Londres, insiste na importância essencial da ginástica, reclamando para ela mais consideração do que já tem naquele país. (2)

"Não há nada", discorre um notável publicista e economista francês, "que possa fazer as vezes dessa ciência e dessa arte do movimento variado e combinado, que desenvolve todos os membros ; nada a pode substituir, nem mesmo os exercícios da lavoura ou da milícia. Bem o compreenderam os antigos ; e só uma completa série de desvios e singulares esquecimentos em a nossa antiga organização universitária, aliás historicamente explicáveis, poderia produzir esta grande lacuna, pela qual padecemos no corpo e muitíssimas vezes, até nas *faculdades intelectuais e morais*." (3)

Destarte a acumulada experiência dos séculos veio demonstrar que não se iludia Platão, quando presumia na ginástica um dos elementos cooperadores "na formação da alma." (4)

A este respeito, eis uma página de um trabalho oficial, que merece transcrita aqui, para edificação dos nossos homens de Estado :

(1) DR. FREDERIC DITTES: *Histoire de l'éducation et de l'instruction*. Genève, 1879. Pág. 274.

(2) "Bodily exercise and recreation deserves for more care in our schools than they receive". MATTHEW ARNOLD, *Her Majesty inspector : General Report for the year 1880*. Rep. of the Committee of Counc. on Educ. 1880-1881, pág. 223.

(3) HENRY BAUDRILLART: *La famille et l'éducation en France*. Paris, 1874. Pág. 284.

(4) PLATÃO: *A República*, liv. III. Trad. fr., tom. VII, pág. 117.

“Professores célebres na Saxônia, como Guts-Muths e Spiess, mostraram todo o proveito que se pode colher *desta ciência*” (a ginástica) “no regular os movimentos do corpo, aumentar-lhe as forças, a flexibilidade, a estabilidade, manter, ou restaurar a saúde, desenvolver as faculdades físicas e *morais* dos moços.

“Mas a Suíça tem continuado a ser sempre a escola modelo da ginástica pedagógica, militar e medicinal; e é talvez às suas escolas paléstricas que essa nação tão pequena, mas a primeira, na Europa, que logrou sacudir o jugo dos bailios feudais, *deve o ter-se conservado até hoje varonil e austera*, no meio da civilização, que a invade e satura.

“Na Alemanha, à inspiração patriótica que conduziu a Yverdun os enviados prussianos, sucederam idéias menos guerreiras e mais filantrópicas. A medicina tem feito uma acertada aplicação da ginástica às leis da higiene e da terapêutica; tem indicado os meios mais convenientes de fortificar todos os órgãos, aumentar a energia das propriedades vitais; e, guiados pelos conselhos dela, os ginasiarcas imaginaram exercícios acomodados ao fim de imprimir uma ação especial a cada uma das partes do corpo, principiando pelos mais simples movimentos, até ir ter, suave e progressivamente, aos mais compostos.

Citaram-se-me curas prodigiosas de nevroses cerebrais, de insônias cruéis, de paralisias incompletas, obtidas pelos exercícios de ginástica, regularizados, variados e continuados até à fadiga. Ví crianças, outrora melancólicas, que recuperaram a expansão e a hilaridade naturais a essa quadra; outras, linfáticas, que readquiriram a fisionomia expressiva e o viço das cores.

"Enfim, os chefes de estabelecimentos e os pais de famílias atribuem aos exercícios ginásticos efeitos importantes, que se deixam adivinhar. Realmente a preponderância do aparelho muscular se obtém sempre à custa da sensibilidade : é fato geralmente admitido. Ora, em certa época da adolescência se desenvolve instintivamente, no homem, um prurido nervoso, que irrita os órgãos mais delicados, trazendo muitas vezes um vício cruel, que acomete a vida nas suas próprias fontes. Os exercícios prolongados combatem diretamente a sensibilidade, causa primária desse mal ; porque produzem a fadiga ; a fadiga gera o sono ; e, quando o moço dorme profundamente, não no acordam alucinações malfazejas.

"A ginástica, por conseguinte, desceu da altura das questões políticas ; *mas entrou na ordem das instituições mais uteis, e por toda a parte é tratada como uma arte que nos presta os serviços mais reais.*" (1)

Um dos mais preeminentes pedagogos americanos escreve : "O que a extensão dos cabelos era para Sansão é o exercício para o comum dos homens... A experiência tem mostrado que os alunos que se emparedam no gabinete, e não exercem os membros, fazem, numa série dada de anos, menos progresso, do que aqueles que, em horas apropriadas, aliviam de estudo a inteligência, e restauram as forças do espírito, exercitando as do corpo... O exercício físico renova a energia intelectual." (2)

Sobre essa influência moral da ginástica diz o citado Baudouin : "Os exercícios ginásticos fazem

(1) BAUDOUIN: *Rapport sur l'ét. act. de l'ens. spéc. et de l'ens. prim. en Belg. en Allem. et en Suisse*, págs. 118-9.

(2) WICKERSHAM: *School Economy*, págs. 217-8.

parte essencial do ensino pedagógico ; pois estabelecem a harmonia entre as várias funções do organismo, e contribuem para preservar a liberdade de espírito". E adiante, no mesmo parágrafo, referindo-se aos aspirantes ao magistério elementar : "*A ginástica modifica-lhes o porte, dá-lhes melhor parecer, torna-os mais aptos a exercerem no espírito das crianças a influência que lhes é mister para o bom êxito do seu ensino. Assim que as escolas normais, onde não havia dantes curso de ginástica, reservam todas, hoje em dia, muitas horas por semana ao exercício do corpo.*" (1)

Outra autoridade magistral, o representante escolar da Bélgica na exposição de 1878, diz : "*Sendo bem organizado o curso de ginástica, bem dirigido segundo os verdadeiros princípios, é um excelente meio de corrigir as crianças de uma pusilanimidade ridícula, que muitas vezes degenera em cobardia e moleza condenável ; mas o que, sobre tudo, nela se encontra, é um poderoso elastério para os órgãos do corpo, elastério que não tarda em se estender ao moral e ao intelectual.*" (2)

Aduziremos, ainda, em demonstração dos benefícios, da *indispensabilidade* da ginástica na escola, o juízo de um dos mais peritos higienistas modernos. "*O trabalho do menino na escola, as suas posições viciosas, o exercício demasiadamente exclusivo da mão e do braço direito, o labor da agulha nas meninas não deixam de influir nessas desviações, a que facilmente podem remediar exercícios apropriados e bem dirigidos. A ginástica é um recurso de primeira ordem, utilizável neste sentido, como é também um*

(1) *Op. cit.*, págs. 78.

(2) TH. BRAUN: *L'ens. prim. à l'exp. int. de Paris de 1878. Rapport*, pág. 695.

dos mais seguros agentes de *prevenção* e cura dos padecimentos nervosos e *dos hábitos perigosos da infância*. Os trabalhos de Tissot, de Blache, dos Bonnets de Lyon, dos Bouviers, dos Jollys, dos Demarquays, a experiência das notabilidades ginastas, Laisné, Trial, Paz, Vergnes, etc. tem-no *demonstrado superabundantemente*." (1)

Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a consequência mais oposta aos que averbam de materialismo o espírito da reforma. A ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descurando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades.

Vejamos como esta verdade tem calado em todos os governos realmente civilizados.

Toda a Alemanha consagra à educação física um culto, que se confunde quasi com o patriotismo. "É frequente ouvir apelidar a ginástica uma *arte nacional*, uma *arte alemã*". (2) A escola popular prusiana, no grau médio e no superior, consagra *obriga-*

(1) A. Riant: *Hygiène scolaire. Influence de l'école sur la santé des enfants*. Paris, 1882. Pág. 205.

(2) Michel Bréal: *Excursions pédagogiques*. Paris, 1882. Pág. 127.

toriamente duas horas por semana a esses exercícios. (1)

Nas matérias do exame de admissão às escolas normais entra forçosamente a ginástica. (2) "Na Alemanha", diz Bréal, "a ginástica faz parte integrante dos estudos. As horas das lições não são furtadas ao recreio; figuram no quadro das ocupações semanais; no dia que lhe cabe, reduz-se a extensão da tarefa escrita. Dela ninguém obtem dispensa, salvo atestado expresso do médico. No certificado que os alunos levam do colégio, e onde se consigna a sua força nas diferentes faculdades, não se omite a ginástica; menciona-se, até, no *diploma de maturidade*. Procuram-se por mestres os professores ordinários, quer de letras, quer de ciências, do estabelecimento. Assisti a exercícios dirigidos, com a mesma habilidade, pelo mesmo homem que acabava de explicar, em minha presença, a guerra de Jugurta." (3) Os professores dessa especialidade devem ser versados na história da ginástica, seu valor, sua ação educativa, conhecer a fisiologia e a anatomia. "Há seminários de ginástica em Berlim, Dresde, Stuttgart, Carlsruhe. Mais de um latinista ou matemático, já professores de colégio, vão a esses institutos, munidos de uma licença de seis meses com ordenado, obter o diploma de mestre de ginástica." (4) Desde 1854 o curso de ginástica se acha organizado em todos os seminários (escolas normais) do reino (5), e nenhum aluno é dispensado, senão por impedimento de saúde. Só numa pro-

(1) *The educational Code of the prussian nation in its present form.*, pág. 13.

(2) *Ib.*, pág. 19.

(3) MICHEL BRÉAL: *Op. cit.*, pág. 119.

(4) *Ib.* pág. 124.

(5) TH. BRAUN: *Rapp.*, pág. 708.

víncia prussiana, o Brandenburg, existem dois institutos especiais para a preparação de professores de ginástica, ambos em Berlim : o *Instituto Central de Ginástica* e a *Escola Normal Municipal de Ginástica*. Tal é o apreço ligado, naquele país a este estudo, que, para mencionar um, dentre inúmeros exemplos, a *escola Falk*, concluída na capital da Prússia, com uma despesa superior a dois mil contos, em outubro de 1880, dentre 3.880 metros quadrados de superfície, que ocupa, consagra 1.025 ao salão de ginástica. (1)

É análoga a organização do ensino ginástico nos outros países alemães, com particularidade no grão ducado de Baden, no Hesse Darmstadt, no Wurtemberg, na Saxônia. (2) Por toda a parte, ali, é obrigatório, não se ligando menos preço a esse curso que ao da pedagogia. (3) Nas cidades alemãs não há casa escolar, a que não se anexe um ginásio. (4) A Saxônia, diz Laveleye, "para sustentar a fama dos seus ginasiarcas", fundou, há longo tempo, uma escola normal de ginástica, dirigida por professores de primeira ordem. (5)

Na Áustria a educação do corpo ocupa um lugar *de jure* nos programas escolares. Na Hungria, em todas as quatro classes da escola elementar, a ginástica entra como elemento da escola elementar. (6)

Na Suíça domina mui assinaladamente a mesma tendência pedagógica e legislativa. Entre as de outros cantões, neste sentido, poderemos indicar a

(1) *Rev. int. de l'enseignem.*, 1882, n. 3, pág. 242.

(2) BRAUN: *Rapp.*, pág. 711.

(3) HIPPEAU: *L'instr. publ. en Allem.*, pág. 99.

(4) *Circulars of information of the Bureau of Education*, n. 2 — 1879, pág. 98.

(5) LAVELEYE: *L'instr. du peup.*, pág. 127.

(6) *Rev. Int. de l'enseign.*, 1882, n. 5, págs. 454-5.

legislação de Berne (8 de março de 1870, art 1.º), Vaud (21 de fevereiro de 1875, art. 13), Genebra (19 de outubro de 1872, art. 33), Friburgo (28 de novembro de 1874, art. 21), e as de Zurich, Glaris, Neufchâtel. (1)

A Bélgica, por uma série de tentativas e providências convergentes a este fim, chegou a estabelecer ultimamente o ensino geral e obrigatório dos exercícios físicos na escola. Há dez anos (5 de janeiro de 1872) o inspetor do ensino médio de humanidades, em um relatório endereçado ao ministro, reclamava, para os ateneus e escolas médias, seis horas de ginástica semanalmente, durando cada lição 30 minutos, a instituição de prêmios e *accessits* pelo aproveitamento nesse estudo como no da escrita, desenho e canto, um curso normal para os mestres, exames de classificação entre eles segundo o adiantamento nessa especialidade e vencimentos superiores para os professores diplomados de ginástica. No começo de 1847 esse ensino era obrigatório em 24 escolas médias. (2) Em 1871 o governo instaurou um inquérito sobre o estado do ensino da ginástica no país. Em 1872 enviou à Alemanha, à Dinamarca e à Suécia uma comissão, afim de examinar a organização deste estudo nesses estados; e as conclusões do relatório desses delegados resumiram-se em recomendar a introdução imediata da ginástica nas escolas normais e nas aulas primárias de um e outro sexo. (3) Em 1875 a ginástica foi incluída entre as matérias de exame

(1) P. A. MONTHAYE: *L'instr. popul. en Europe et aux Et. Un.*, tom. II, págs. 280, 300, 348.

(2) *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux Chambres Législ. le 14 janvier 1874 par M. le Ministre de l'intérieur, Brux., 1874. Pág. LIII.*

(3) *Rapp. trienn. sur la sit. de l'instruction primaire en Belgique, présenté aux chambres leg. le 28 Jan. 1874, par M. Delcour, minist. de l'inter. Brux., 1874. Pág. XXXII.*

das escolas normais, e em 1876 se instituíram cursos transitórios dessa disciplina para os professores graduados antes dessa inovação. (1) Afinal a reforma do 1.º de julho de 1879 decretou que "o ensino primário compreende *necessariamente* a ginástica". (Art. 5).

Na Grécia, de conformidade com a lei de 11 de janeiro de 1878, a instrução elementar abrange este ramo de ensino. (2)

O mesmo dá-se na província russa da Finlândia, por lei de 11 de maio de 1866. (3)

A Itália, onde já em 1872 se curava com séria atenção da ginástica na escola primária e na escola superior (4), assegurou a esses exercícios, pela reforma de 7 de julho de 1878, a sua devida posição. Pelo ato legislativo dessa data é obrigatória a ginástica nas escolas secundárias, nas escolas normais, nas escolas de instituidores e nas escolas elementares. (Art. 1.) Quanto a estas esse ensino deve estar realizado em todas dentro no prazo de cinco anos, isto é, no máximo, até 1883. (Art. 5.) O conhecimento dos seus preceitos compreende-se entre as matérias de exame para obter o grau de *mestre elementar*. (Art. 1.)

Na capital da França a organização do ensino da ginástica data de 1872. Em 1876 já se professava em *todas* as escolas do sexo masculino e em grande parte das do outro, três vezes por semana, depois da aula da tarde, das quatro e meia às cinco horas. Mais de 30.000 meninos e mais de 2.000 meninas seguiam, já então, nas aulas públicas elementares,

(1) BRAUN: *Rapp.*, pág. 697.

(2) BRAUN: *Ib.*, pág. 202.

(3) *Ib.*, pág. 325.

(4) LAVELEYE: *L'Instr. du peuple.*, pág. 14.

esse curso. (1) Em 21 de junho de 1879, o senador Georges apresentava ao senado um projeto de lei, que imprimia o carater de obrigação absoluta ao estudo da ginástica "em todos os estabelecimentos de instrução pública do sexo masculino, dependentes do Estado, departamentos e comunas". O relator da comissão encarregada de dar parecer foi o venerando Barthélemy Saint Hilaire, que rematou assim o seu trabalho : "Imenso benefício será o da lei que neste momento discutimos. Ela derramará por todas as nossas escolas o ensino obrigatório da ginástica, com grande proveito para o país, com grande proveito para a saúde e a força dos nossos conterrâneos, com grande proveito, enfim, para a defesa da pátria". Posto a votos o projeto, estando presentes 219 senadores, todos os 219, *nemine discrepante*, sufragaram a sua adoção. Afinal a reforma de março de 1882 generalizou esse estudo como parte inseparável do programa de todas as escolas.

A Dinamarca estabeleceu imperativamente, pela lei de 29 de julho de 1814, o ensino da ginástica nas escolas populares. Nas escolas normais, que nesse país são cinco, esse estudo é igualmente obrigatório, compreendendo três horas por semana, duas de prática e uma de teoria. (2)

Conta-se que aos primeiros projetos de Ling, o criador da ginástica sueca, o ministro respondera, com insultuoso desprezo: "Ora, já não nos faltam neste país funâmbulos e volantins!" Não obstante, aos esforços desse eminente benemérito da humanidade, deveu a Suécia o ver erguer-se, em 1814, na

(1) GRÉARD : *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877. Mémoire à l'expos. univ. de 1878*. Págs. 72-3.

(2) BRAUN : *Rapp.*, pág. 701.

cidade de Estocolmo, a instituição central de ginástica, inspirada, nos seus métodos, pelo mais profundo estudo anatômico e fisiológico do homem. Essa criação tem por pedra angular este pensamento do seu fundador, em que a bondade compete com a sabedoria : "Cumprir que cada homem se torne útil a si em particular e a todos geralmente". Excepcional em importância na Europa toda, esse estabelecimento foi reorganizado por ato de 8 de janeiro de 1864, e bifurca-se hoje em três secções : a militar, a médica e a pedagógica. A real academia de ginástica de Estocolmo, cuja matrícula exige nos aspirantes a prévia aquisição de graus universitários, confere, até, o diploma de *médico ginasta*. O decreto real de 1864 organizou, em todo o país, o ensino da ginástica nas escolas, desde as primárias, até as normais de ambos os sexos (dez atualmente), onde faz parte essencial dos programas.

Para desvanecer prevenções, e elucidar o verdadeiro alcance da ginástica, na educação humana, a Suécia, talvez mais que nenhum outro país, nos oferece quadros, que equivalem à mais irrefragável das demonstrações. "Na Suécia", diz um médico ginasta dessa nacionalidade, "o nosso timbre é harmonizar a alma com o corpo, desenvolvendo as faculdades daquela pela instrução obrigatória e as deste pelos exercícios quotidianos de ginástica, de esgrima, de manobra e meneio das armas, impostos em todas as escolas. Ensinam estes exercícios os professores graduados na academia ginástica de Estocolmo. A mocidade respeita na pessoa deles a autoridade acadêmica, e a educação que receberam inspira-lhe a mais completa confiança nesse ensino. Os professores, capacitados também da importância da sua missão, e sentindo-se felizes por transmitirem os pro-

fundos conhecimentos que adquiriram, cativam, pelo seu zelo, em pouco tempo, a confiança dos alunos, não tardando em se estabelecerem entre uns e outros as melhores relações. Ao chegar a um salão de ginástica, o professor entra seguro de si, com o sorriso nos lábios, dilatando com ufania o olhar por essa juventude, em quem reside o futuro, e que nesses inofensivos jogos vai beber incientemente as forças e a elasticidade, que lhe hão-de ser mister para as lutas da vida. Ao aceno do professor todos esses moços ocupam os seus lugares; e, à voz máscula e sonora do mestre, o que, pouco antes, era apenas um passatempo, converte-se em exercícios sérios, escutando-se, e executando-se com tanto acatamento quanta atenção as instruções e vozes de comando." (1)

Do que passa a este respeito nos Estados Unidos daremos idéia, referindo-nos ao Massachusetts, o mais poderoso centro intelectual daquele país. Em 1858 as autoridades escolares desse Estado, reputando indispensável introduzir a ginástica entre os ramos obrigatórios do programa elementar, apelaram para a opinião pública, e dois anos depois, quando a idéia adquirira as simpatias populares, constituiu-se uma comissão, incumbida de promover ativamente a admissão desse estudo na educação nacional. Em 1860 mesmo essa comissão dirigiu ao *Bureau of Education* um requerimento, no qual se solicitava:

"1.º Que se fizesse *obrigatória* a ginástica em todos os graus das escolas públicas, e se equiparasse a todos os outros ramos de ensino.

(1) R. SCHENSTRÖM : *Gymnastique médicale suédoise. Quelques recherches.* Paris, 1876. Págs. 12-13.

"2.º Que o ensino da ginástica fosse confiado às mestras e mestres ordinários (*regular teachers*).

"3.º Que a direção e inspeção geral desse novo ramo de ensino fossem confiadas a *alguma alta autoridade em matéria de ginástica*.

"4.º Que todos os *regular teachers* fossem iniciados no ensino da ginástica, e adstritos ao encargo de fazerem executar pelos alunos, *duas vezes por dia*, durante um espaço de 15 a 30 minutos, os exercícios físicos cujo programa se traçasse.

"5.º Que se apropriassem convenientemente ao ensino da ginástica as salas de aula, ou salas especiais, fornecendo-se aos discípulos todos os aparelhos precisos." (1)

Em 1864 este plano estava completamente realizado.

A ginástica, em quasi todos esses países, estende-se a ambos os sexos; e, em muitos, obrigatoriamente para um e outro.

Na Prússia o governo, até agora, tem deixado ao arbítrio da autoridade paterna a adoção do alvitre que, neste assunto, lhe aprouver; declarando, todavia, que o Estado "animará com todas as suas forças" as comunas e estabelecimentos privados, que se propuserem organizar este ensino para as meninas. Esta solução, porem, não é definitiva; porquanto há opiniões, que reclamam a equiparação dos dois sexos perante a obrigação de frequência nesses cursos. (2)

Noutras regiões do império alemão, porem, a ginástica entra no programa de educação do sexo

(1) BUISSON: *Rapport*, etc., pág. 448.

(2) BRAUN: *Rapp.*, pág. 710.

feminino, como um dos seus elementos impreterivelmente constitutivos. É assim que a considera, por exemplo, no grão ducado de Baden, a ordenação real de 29 de julho de 1877 (art. 4.º), destinada a fomentar o desenvolvimento do ensino médio das meninas. (1) Na Suécia a ginástica é imposta igualmente a ambos os sexos. Na Itália vigora a mesma disposição, em virtude do art 3.º da lei especial de 7 de julho de 1878. (2) A Bélgica (art. 5.º da lei de 1.º de julho de 1879), instituiu a mesma coisa. (3) Em Paris, aos 8 de dezembro de 1875, M. Talandier submetia ao conselho municipal da cidade um relatório, cuja conclusão era a urgência de tornar obrigatória para as mulheres, como para os homens, a ginástica, nas escolas comunais. O projeto que terminava esse trabalho, foi aprovado pela edilidade. A reforma de 28 de março de 1882, enfim, acaba de tornar comum, obrigatoriamente, aos dois sexos o ensino da ginástica. (art. 10). (4)

(1) *Annuaire de législation étrangère en 1877*. Paris, 1878. Pág. 183.

(2) *Annuaire de lég. étrang. en 1878*. Paris, 1879. Pág. 315.

(3) *Annuaire de lég. étrang. en 1879*. Paris, 1880. Pág. 487.

(4) De uma estatística organizada por M. N. Laisné resulta o seguinte quadro, organizado por nós, do progresso do ensino da ginástica em Paris :

Anos :	Alunos :	Alunas :	Professores :	Professoras :
1872	13.692		117	
1873	17.113			
1874	19.858			
1875	26.508			
1876	27.697	204	183	6
1877	28.878	842		
1878	32.287	3.139		
1879	34.845	8.789		
1880	35.395	14.412		
1881	41.041	28.335	354	238

Assim que o número de alunos, entre o ano de 1872 e o de 1881, triplicou, bem como o de professores, subindo o primeiro de 13.692

Assim, pois, todo o mundo civilizado, podemos-lo dizer, impõe hoje como necessidade vital, na organização da escola, a ginástica, ampliada aos dois sexos. A comissão, portanto, não tinha que vacilar em lhe reconhecer o que, pela mais rigorosa das exigências racionais, toca a esse ramo de ensino. "Não criaremos senão gerações feias, viciosas, extenuadas, enquanto se não consagrarem ao corpo da mulher os mesmos cuidados, que, afinal, hoje todos concordam em reconhecer como uteis e, até, indispensáveis ao homem." (1)

Para a mulher, a quem, diz uma das mais eminentes notabilidades contemporâneas neste assunto, "a ginástica é tão necessária, quanto o ar e o espaço às aves do céu", esses exercícios terão um caráter particularmente "suave, acomodado ao sexo." (2) Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de "exercícios de movimento", enge-

a 41.041 e o segundo de 117 a 354; o número de alunas em 1881 (cinco anos) é cento e trinta e nove vezes (28.335:204) e o das professoras quarenta vezes (238:6) maior que em 1876.

Existe, naquela capital, uma *comissão central de ginástica e exercícios militares*, cujos membros são: o MINISTRO, *presidente*; ZEVORT, diretor do ensino secundário, *vice-presidente*; H. GRÉARD, vice-reitor da academia de Paris, *vice-presidente*; DE BODAN, *militar*; BONNAL, capitão comandante da escola de ginástica de Joinville-Le-Pont; BUISSON, diretor do ensino primário; DR. DALLY, professor na escola de antropologia; FAURE, deputado, presidente da União Federal das sociedades de ginástica de França; DU FÉRAUDY, inspetor dos exercícios ginásticos e militares; FERY D'ESCLANDS, advogado geral no tribunal de contas; GEORGES, senador; DR. HILLAIRET, membro da Academia de Medicina; LAISNÉ, inspetor da ginástica da cidade de Paris; LE BOURGEOIS, inspetor geral da instrução pública; MOURIER, reitor e inspetor geral honorário da instrução pública; RATOMSKI, oficial de marinha; TEZENAS, deputado; DE GALEMBERT, chefe de repartição, *secretário*.

Pela importância destes nomes se pode ajuizar o altíssimo apreço, em que ali é tido este ramo de ensino.

(1) PAUL ROUSSELOT: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. Paris, 1882. Pág. 99.

(2) EUGÈNE PAZ: *La Gymnastique raisonnée*. Paris, 1880. Pág. 152.

nhados por Adolfo Spiess e destinados a produzir um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas.

Um ponto a que ligamos a mais considerável importância, é a combinação do ritmo e do canto com a ginástica. Os trabalhos das mais eminentes autoridades européias não deixam a menor dúvida sobre a racionalidade perfeita e a extraordinária utilidade da associação desses dois elementos na pedagogia escolar. (1)

Quanto ao sexo masculino, porem, a vossa comissão teve que ir mais longe, acrescentando à ginástica os *exercícios militares*. Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril.

Todas as nações que caminham à vanguarda da civilização moderna, teem-no reconhecido, estatuinto que a escola seja a primeira iniciadora do cidadão nas agruras da arte que o deve preparar para a defesa da pátria. Por toda a parte, nos países mais livres, nos Estados menos ambiciosos, entre as nações menos belicosas, a milícia cívica estende as suas raízes até ao ensino popular.

E, se não, vejamos.

Na Suécia "a ginástica militar é ordenada em todas as escolas, e faz *rigorosamente* parte do ensino em todos os graus. Antes de entrar em qualquer

(1) LAISNÉ (inspécteur général de la gymnastique des écoles communales de la ville de Paris): *Gymnastique des demoiselles*, 4.^e édit., págs. XXIV-XXXIII.

escola, passa-se regularmente por uma espécie de vestiário, ou antes por um arsenal de pequenas espingardas de madeira." (1)

Esses exercícios entram semelhantemente, posto que em menor escala, na organização escolar da Dinamarca. (2)

Na Alemanha, desde 1854, domina o pensamento de que a escola deve desenvolver no seio da nação as aptidões "de um povo militar e valoroso". Em toda a extensão do império a ginástica militar faz parte do programa de instrução comum, procurando-se por meio dela popularizar, desde a infância, a prontidão em perceber e executar, o hábito das evoluções e o espírito de disciplina. (3)

A França acompanha-a com ativa resolução neste caminho. Coube ao preclaro ministro Duruy a honra de introduzir o manejo das armas e o exercício do fuzil nos 80 liceus, nas 80 escolas normais e nos 260 colégios oficiais existentes, nesse país, nos últimos anos do império. Em novembro de 1870, num relatório endereçado ao ministro da instrução pública, o notável ginasta Eugênio Paz recomendava o ensino dos movimentos elementares da escola do soldado a todos os alunos menores de 12 anos, o pequeno manejo das armas aos maiores dessa idade e aos de mais de 15 anos a escola completa de pelotão e atiradores e a esgrima a baioneta. Em 1872 o diretor do ensino primário no departamento do Sena cometia a Eugênio Paz e Laisné o ensino dos primeiros exercícios da escola de soldado aos professores primários de ambas as margens do rio; e desde então todos os alunos das escolas primárias recebem

(1) BRAUN: *Rapp.*, págs. 705-6.

(2) *Ib.*, pág. 702.

(3) M. BRÉAL: *Excursions pédagogiques*, pág. 126.

três lições por semana de ginástica e princípios militares. Afinal, a reforma da instrução popular votada este ano impõe os exercícios militares a todas as escolas públicas do país (art. 1.º).

A Itália, pela lei de 7 de julho de 1878, art. 2.º, fez da preparação militar parte essencial do programa das escolas nacionais.

Na Suíça, o sistema da milícia nacional se acha por tal modo entrelaçado à organização escolar do país, que se chega a considerar ali como uma das influências mais eficazes "em auxiliar o educador na tarefa de formar cidadãos uteis e inteligentes." (1)

Da Inglaterra tomaremos a um documento oficial, dos mais recentes, o tópico seguinte: "Convem", diz um dos inspetores reais das escolas públicas, "animar geralmente os exercícios ginásticos e militares; e disto persuado-me, ao ver a pouca ou nenhuma ordem reinante nas escolas onde não se pratica este sistema. É de grande alcance, no meu entender, a observância da ordem na escola; e tenho averiguado que um bom plano de exercícios dessa espécie é, de ordinário, acompanhado de certos hábitos de asseio entre as crianças, nitidez e correção nos trabalhos escritos e bem assim do costume, entre os alunos, de independência e confiança de cada um em si próprio, no desempenho das suas tarefas." (2)

O estado deste ramo de educação, nesse país, o ano atrasado, era o que consta do trecho seguinte do relatório ministerial:

(1) "... the militia system of Switzerland... I will show how effectively it aids the efforts of the educator in developing a system of public instruction which shall in reality rear the child into a useful and intelligent citizen". JOHN HITZ (consul geral da Suíça nos Estados Unidos). *V. Circ. of Inf. of the Bureau of Educ.*, n. 2 — 1879, pág. 12.

(2) R. F. BOYLE: *Her Majesty's Inspector: General Report, for the Year 1880, on the schools inspected by him in the Taunton District.*

"Os relatórios dos inspetores certificam que os exercícios militares (*military drill*), estabelecidos pelo novo código do ensino, são cursados *sistematicamente*, com resultados mais ou menos satisfatórios, em mil duzentas e três escolas diárias." (1)

Quanto aos Estados Unidos, "desde a última guerra, os exercícios militares foram admitidos nas *high schools*, e de dia em dia adquirem crescente extensão." (2)

Seria, portanto, uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varonis do patriotismo, quer como princípio influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável, e representa um papel essencial. "Alem do beneficio que deles provem à saúde", diz o inspetor das escolas normais belgas, "ao desenvolvimento do vigor e da destreza, são um precioso elemento de ordem, regularidade e disciplina." (3)

Referindo-se ao uso das armas nos exercícios militares da escola, pondera um higienista: "Este exercício encerra, entre todos, a enorme vantagem de permitir a quem o executa a ação simultânea e perfeitamente coordenada de todas as partes do corpo. A arma tem certo peso; passa de um ao outro braço; durante esses movimentos as pernas são alternativamente levadas já para a frente, já para a

(1) *Report of the Committee of the Privy Council on Education to the Queen's most excellent Majesty in Council for the Year, 1880.* Pág. XVI.

(2) BUISSON: *Rapp.*, pág. 449. Ver, outrossim, F. REGAMEY: *L'enseignement du dessin aux Et. Unis.* Paris, 1881. Pág. 115.

(3) BRAUN: *Rapp.*, pág. 715.

retaguarda, afim de estabelecer o equilíbrio. Essa necessidade de equilibrar-se, meneando um objeto de tal peso, determina nos músculos do tronco e do colo contrações, que os fazem participar, em proporções justas, dos movimentos executados pelos membros. Não há, enfim, nada mais capaz de desenvolver a agilidade, e infundir precisão aos movimentos, do que esse hábito de manobrar os alunos ombro por ombro uns com os outros, sem se embaraçarem mutuamente." (1)

O Dr. Riant acrescenta : "Na prática desses exercícios a higiene encontra vantagens inegáveis. Tempos compassados ; exercícios ritmados ; movimentos diversos, combinados para os membros superiores e inferiores, direitos e esquerdos, repartindo entre eles por igual a atividade muscular ; posições variadas reformando as posições viciosas de classe ; marchas mais ou menos aceleradas ; promoção da inteligência e da agilidade ; execução imediata das ordens ; hábito da obediência e firmeza : nada mais favorável para produzir alunos inteligentes, disciplinados e robustos." (2)

Um escritor inglês invocado por Laveleye (3), M. Edwin Chadwick, recomenda, em termos ainda mais encomiásticos, a ginástica militar, como parte do ensino comum : "A educação física e os exercícios militares desenvolvem os elementos morais compendiados na palavra — disciplina : — atenção forte e viva, obediência pronta, império do indivíduo sobre si mesmo, silêncio, paciência, respeito da autoridade.

(1) DR. GALLARD : *Notions d'hygiène à l'usage des instituteurs*. Apud Riant : *Hygiène Scolaire*, págs. 207-8.

(2) *Ib.*, pág. 207.

(3) LAVELEYE : *L'instr. du peuple*, pág. 154.

A experiência demonstra que pela educação física e pelo desenho elementar, que adestram o olho e a mão, a *força produtora da população cresceria um terço*". (1)

Horácio Mann clamava, há muitos anos, no seu país : "a geração atual sofre incalculavelmente, em consequência do esquecimento da educação física. Os atuais quinze milhões de habitantes dos Estados Unidos" (estas palavras escreviam-se entre 1840 e 1850) "não são absolutamente o quádruplo dos três milhões da era revolucionária... A sociedade sofre de uma curvatura dorsal (*a curvature of the spine*) ; e, se esta degenerescência perdurar como hoje, especialmente nas cidades, não tardará que nos reduzamos a uma nação entevada, a *bed-ridden people*." (2) Contra essa deterioração da raça americana, contra essa calamidade nacional, é pela cultura das faculdades corpóreas, intimamente associada à cultura das faculdades mentais e morais, que o povo da União reagiu, e continua a reagir, eficaz e gloriosamente. Só nós não sentiremos a consumpção, que nos mina as forças da pátria nas suas fontes vitais ? Ou não teremos inteligência, para lhe ver o remédio evidente ? Ou não encontraremos coração, para os sacrifícios que ele impõe ?

(1) "De um relatório oficial do estado da educação na Grã-Bretanha, publicado em 1861, deduz-se que, nas escolas inglesas em que se acha estabelecida a ginástica, os alunos que repartem igualmente o seu tempo pelo estudo nas classes e pelos exercícios musculares, fazem progressos muito mais rápidos do que os estudantes que se empregam completamente no estudo. O Sr. Esquiros, em um artigo publicado na *Revue des Deux Mondes*, calcula que as forças produzidas por este sistema de diversão equivalem, pela produção de trabalho, ao aumento de um quinto na população britânica". RAMALHO ORTIGÃO.

(2) BARONNESS MARENHOLTZ BÜLOW : *The Child, its Nature and Relations. An elucidation of Froebel's Principles of Education. A free rendering of the german by* MATILDA A. KRIEGE. New-York, 1877. Pág. 19.

Isto, é claro, não quer dizer que o nosso propósito seja inaugurar um forçado sistema de proceder para com os alunos, como se nos propuséssemos a convertê-los em ginastas de profissão ou desenvolver neles especialmente a vocação militar. Convem, até, evitar o abuso dos aparelhos, muitos dos quais estão absolutamente condenados pela higiene. Não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie. "A superabundância de força bruta não é nada precisa; porquanto, para todos os trabalhos que demandam grandes esforços, temos os nossos cavalos, os nossos bois e as nossas máquinas a vapor." (1) A ginástica escolar, sem banir de todo os instrumentos, vários dos quais são convenientes e outros indispensáveis, há de consistir com especialidade em "exercícios livres, racionalmente combinados e variados, de maneira que todos os grupos de músculos funcionem harmoniosamente, e as lições se convertam para os alunos em verdadeiros jogos, divertidos e recreativos." (2)

No intuito de iniciar, com toda a energia correspondente à sua importância, este movimento, a comissão desejaria propor-vos a fundação de uma escola normal de ginástica, na qual se formassem professores para as escolas deste município e para as províncias que o solicitassem. Limitou-se, porém, a instituir, em cada escola normal, uma secção especialmente consagrada a esse ensino.

Para a fundação e direcção dessas secções espe-

(1) WICKERSHAM : *School economy*.

(2) DR. R. GUILLAUME : *Hygiène scolaire*. Genève, 1865
Pág. 133.

ciais o projeto exige que o governo procure obter por contrato, no estrangeiro, os serviços de alguma notabilidade ginasta, de algum dos ginasiarcas europeus de primeira ordem. Não existem entre nós, nem se podem improvisar, especialistas num tão delicado assunto como a ginástica escolar.

Em suma, eis o pensamento do projeto :

1.º Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal.

2.º Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminís e as exigências da maternidade futura.

3.º Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4.º Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

Os sacrifícios de que dependem estas inovações, parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depauperava, e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuportavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. "Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados

pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família ; damos lições práticas de moral, talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente." (1)

§ 2.º

Música e canto.

A cultura vocal nas escolas, que interessa relevantemente, a um tempo, a educação física e a educação moral, está por criar entre nós. As tentativas que existem, desconexas, insignificantes, sem permanência, sem método, sem sistema, sem organização, sem base na preparação do mestre, são de uma grosseiria rudimentar e de uma inutilidade completa.

Entretanto, nos planos de estudos escolares de todos os países civilizados, este capítulo assume uma importância das mais elevadas.

Na Alemanha o canto, como a ginástica, faz *essencialmente* parte do ensino primário. Em todas as escolas normais é coercitiva a obrigação de aprender órgão ou violino. "Lede os livros de educação e os tratados pedagógicos dados a lume nesse país : a questão do ensino musical ocupa-lhes amplo espaço. *Liga-se a essa a cultura religiosa, moral, intelectual*; declara-se que mediante ela se proporciona expressão aos sentimentos, como pelo ensino da língua se dá expressão às idéias ; *atribue-se a esse ensino uma posição principal no programa obrigatório. Os fatos, alem-Reno, correspondem à teoria.*" (2)

(1) *Reports on the training of pauper children*, 1841. Apud H. BARNARD : *National Education in Europe*, 2 ed. New-York, 1854. Pág. 830.

(2) EUGÈNE RENDU e A. TROUILLET: *Manuel de l'enseignement primaire*. Paris, 1881. Pág. 263.

Encetado desde os primeiros anos, diz outro notavel escritor pedagógico, "o estudo do canto prossegue por todo o decurso da educação; e é deste modo que se formam, e perpetuam esses hábitos, que acabaram por dar ao sentimento musical da juventude alemã inteira *um grande aperfeiçoamento, a que não puderam chegar as outras nações.*" (1) Para apreciar o alcance dessa revolução salutar nas disposições estéticas do povo alemão, basta recordar que houve tempo, em que a voz do campônio germânico era comparada pelos italianos ao rechinar de carretas carregadas de ferragem. (2)

Na Suíça esse ensino tem, por toda a parte, um extraordinário desenvolvimento. Em muitos cantões é obrigatório, e, ainda naqueles onde o não é, acha-se generalizado como se o fosse. Como fontes legislativas a este respeito nomearemos, quanto ao cantão de Berne, a lei de 8 de março de 1870, art. 1.º; quanto ao de Friburgo, a de 28 de novembro de 1874, art. 21; quanto ao de Vaud, a de 21 de fevereiro de 1865, art. 13; quanto ao de Valais, a de 4 de junho de 1876, art. 26; quanto ao de Genebra, a de 19 de outubro de 1872, art. 33; quanto ao de Tessino, a de 14 de março de 1879, art. (*)

A reforma belga do 1.º de julho de 1879, art. 5, compreende o canto "necessariamente" entre os objetos do ensino elementar.

A lei holandesa de 17 de agosto de 1878, art. 2, coloca-o entre as matérias *obrigatoriamente* cursadas no ensino primário.

O *programa de ensino* na Alsácia Lorena dispõe: "Quando os alunos deixarem a escola, cum-

(1) HIPPEAU: *L'instr. publ. en Allem.*, pág. 116.

(2) RENDU e TROUILLET: *Op. cit.*, pág. 263.

(*) [Falta a indicação na 1.ª ed.].

pre que saibam entoar, com exatidão e segurança de voz, os cantos religiosos mais usuais e o maior número possível de cantos populares”.

Na Suécia esse ensino é praticado em quasi todas as escolas populares e na mor parte das *pequenas escolas*. Para esse fim se lhes fornecem órgãos, comprados por módico preço. Em Estocolmo há mestres de música itinerantes, que diariamente percorrem as escolas. A classe de música, de ordinário, dura meia hora. (1)

Na França o Congresso Pedagógico de Paris reclamou que se torne obrigatório esse ensino, e os melhores pedagogistas franceses entendem que ele tem o mesmo direito de estender-se a toda a classe e a todos os alunos que o estudo da língua materna. (2)

Os programas americanos admitem-no, em geral, durante todos os quatro anos da escola elementar (*elementary school*) e os dois primeiros da escola média, ou da escola de gramática, (*intermediate school, grammar school*). (3) Esse estudo é obrigatório em todos os graus da escola primária de todas as grandes cidades da região oriental; tem uma organização especialmente notável nas de Boston, New-York, Filadélfia, na capital federal, nos grandes centros industriais do Oeste, em Cincinnati, S. Luiz, Cleveland, Milwaukee e, nos confins ocidentais do país, em S. Francisco. Até nos Estados meridionais, onde comparativamente a instrução popular se acha atrasada, ele figura nos programas das escolas urbanas, em Nashville, em Louisville em Shel-

(1) HIPPEAU: *L'instr. publ. dans les Etats du Nord*, págs. 63-66-7.

(2) EUG. RENDU e TROUILLET. *Op. cit.*, pág. 266.

(3) BUISSON: *Rapport sur l'instr. prim. à l'exp. de Phil.*, págs. 79-80.

byville. (1) "O ensino regular da música", dizia, já há doze anos, um relatório da *School Committee* de Boston, "faz parte dos programas escolares de quasi todas as cidades, grandes e pequenas, da Nova Inglaterra, assim como dos Estados do norte e oeste, não só com os melhores resultados musicais, mas com uma assinalada influência na saúde, na inteligência, na disciplina geral e no procedimento dos alunos. O conhecimento musical adquirido nas escolas primárias e nas de gramática é desenvolvido e completado nas escolas superiores e normais. Entende-se, com efeito, que cada graduado (*graduate*, diplomado) deve possuir as habilitações precisas, para ensinar a música às classes elementares tão facilmente, quanto a aritmética ou outro qualquer assunto". Avaliava-se então que 500.000 crianças recebiam lições de música elementar nos estados do Maine, New-Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode-Island, Connecticut, New-York, New-Jersey, Pennsylvania, Maryland, Ohio, Indiana, Michigan, Illinois, Missouri e California; que cerca de 10.000 frequentavam um curso mais adiantado nas *high-schools* e *night-schools*, e 6.000 nos conservatórios. Esse número tem crescido em grandes proporções de 1870 para cá; sendo que, ainda onde não entra senão como ramo facultativo, a música faz de ano em ano acelerados progressos.

O pensamento dos pedagogos americanos evidencia-se (para citar apenas um documento) das recomendações instantes, contidas em favor desse ensino no diretório pedagógico das escolas populares de Filadélfia, papel devido à pena das autoridades mais competentes naquele país: "Releva que seja o mais vivo anelo dos professores dedicados e amigos

(1) *Ib.*, págs. 437-8.

do progresso, assim como o objeto dos esforços pessoais de todos os que tomam a peito o adiantamento da educação popular, casar intimamente esse estudo ao nosso sistema de ensino, de que convem se torne parte *inseparável*, atenta a sua *ação direta sobre os sentimentos e o seu pendor a elevar e purificar as almas*" (1).

Já Guizot, que não era nenhum devaneador de reformas quiméricas, escrevera : "A música produz na alma *uma verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo*. Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, *civilizar as classes inferiores*, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras".

À relevância moral e intelectual dessa parte da educação vem associar-se, para legitimar a sua introdução *obrigatória* na escola elementar, a facilidade desse ensino. Buisson relata-nos que, "em certas cidades americanas, se tratou de verificar ao certo o número de meninos, que, ao entrarem na escola, isto é, dos cinco aos seis anos (sem nenhuma prévia adstração, portanto, do ouvido) seriam capazes de acompanhar, puramente de oitiva, os jovens alunos nos seus cantos, retendo depois as árias, e repetindo-as sem falsear os sons. Para mencionar apenas um fato, em Cleveland se averiguou que apenas *dois ou três por cento* não cantavam com acerto. E ainda a esses mesmos, separados, facilmente se conseguia diminuir de um modo notável, dentro em algum tempo, esse defeito do ouvido." (2)

(1) *Ib.*, pág. 96.

(2) *Ib.*, pág. 440.

Tornando obrigatória a cultura vocal na escola popular, cumpria introduzir o ensino da música nas escolas normais. É o que faz o projeto, estabelecendo imperativamente nesses cursos, não só o estudo da arte que ritma a voz, e educa o ouvido humano, como a aprendizagem de um instrumento, que habilite o mestre a praticar, na aula primária, o ensino do canto. Elegendo para as mulheres o harmônio e para os homens o violino, obedecemos, na distribuição, a óbvias razões de preferência entre esses dois instrumentos. Quanto, porém, à que nos mereceu o violino sobre outros quaisquer, para as escolas do sexo masculino, não será inútil, em assunto de natureza tão especial, tão técnico, a especificação dos nossos motivos de decidir. Melhor do que o poderíamos nós fazer, os expõe, numa página que vertemos para aqui, uma das mais competentes autoridades européias :

"... O violino é o instrumento por excelência para as lições de canto... O ensino da música vocal praticado nas escolas normais de mestres não terá eficácia nunca em relação às escolas primárias, enquanto os normalistas não aprenderem violino. Nas escolas primárias o método por audição é o único possível. Ora, o instrumento mais conveniente para o exercício de canto nas escolas, e para formar a voz dos meninos, é o violino. O soar desse instrumento é o que mais analogia oferece com a voz humana, tem assaz força para dominar uma classe numerosa, e apresenta a vantagem de um acompanhamento singelo por meio de acordes.

"O seu preço está ao alcance dos mais humildes recursos pecuniários, podendo por dez francos obter-se um violino com o seu arco.

"Por outro lado, ele permite ao professor falar, andar, aproximar-se, e afastar-se dos alunos, exercer sobre a classe elementar essa vigilância de todo o momento, imprescindível na educação da puerícia. Tudo isso pode fazer o instituidor sem fadiga, — inconveniente este inevitável, se ele próprio houvesse de cantar, para ensinar o tom aos discípulos. Ora, precisamente há nos meninos uma tendência natural, para descairem no tom após alguns compassos; e o preceptor, servindo-se do violino, tem a vantagem de, seguindo-os a princípio, reduzi-los, na continuação do acompanhamento, ao tom que se quer. Não é tudo; porquanto, de mais a mais, esse instrumento se adapta a todos os tons; de modo que o mestre nunca se arrisca a fatigar os alunos, obrigando-os a forçarem a voz, nem carece de transferir os trechos a outro tom, o que exigiria conhecimentos musicais assaz aprofundados. Enfim, bastam alguns meses, para obter no violino o talento necessário ao acompanhamento que indicamos.

"Se os mestres adquirissem o conhecimento, pouco profundo que fosse, do violino, dentro em breve o canto se vulgarizaria por todas as escolas e pelo seio do povo." (1)

§ 3.º

Desenho

Escola Normal Nacional de Arte Aplicada.

Se carecêssemos de mostrar, por um indício especial, mas decisivo, a que ponto incrível o estado men-

(1) BRAUN: *Rapport*, págs. 684-5.

tal dos homens que nos governam se acha alheio às grandes correntes morais que dominam, e caracterizam a civilização contemporânea, bastaria apontar a ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós, — estas quanto à relevância capital deste ramo de instrução *entre as matérias fundamentais do programa da escola elementar*, — aquelas quanto ao papel supremo desses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras, e desenvolvidos pelas classes de desenho até às escolas superiores de arte aplicada, como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho.

Entretanto, não era preciso grande acuidade de vista, nem abundante cópia de ilustração, para saber o que, neste assunto, vai pelo mundo civilizado. Os maiores fatos da vida intelectual e econômica das nações neste século — as exposições internacionais — são, sobretudo, grandes revelações desta verdade e, em boa parte, não tiveram outro intuito, senão revelá-la.

A exposição de Londres, em 1851, voltou para este lado do horizonte o espírito humano.

A de Paris, em 1867, teve por *um dos seus fins principais* estimular, e uniformizar, na França, a educação artístico-industrial. (1)

Da de Viena, em 1873, o *intuito preponderante* foi incitar o povo austríaco, apresentando-lhe os resultados extraordinários da educação industrial no

(1) "One of the main objects of the Universal Exhibition held at Paris in 1867, was to stimulate and unify the art industrial education in France". CHARLES B. STETSON: *Modern Art Education*, pref., pág. VIII.

seio das outras nações, a encetar a mesma vereda, assentando em amplas bases, na instrução de todas as classes, o desenho e a arte aplicada como fator de primeira ordem na obra do engrandecimento do país. (1)

Da exposição de 1876, em Filadélfia, as impressões com que saiu a comissão enviada pela França, para estudar os progressos do ensino primário, foram estas : "Se a última exposição universal de Paris manifestou na indústria inglesa adiantamento considerável, *efeito do movimento artistico desenvolvido desde 1851 pela grande escola de South Kensington*, que não deveremos esperar da atividade americana incitada pela exposição de Filadélfia ? Já, por toda a parte, os educadores assinalam as lacunas, suscitam a emulação, e acham *éco assim entre os mestres como entre os chefes de indústria*. Em todos os países aliás vai-se produzindo idêntico movimento. Aos esforços das nações européias veem juntar-se os da China e os do Japão, trazendo em contribuição novas condições de arte. Cumpre que a França defenda a sua preeminência, até aqui inconcussa, nas artes. Ela dispõe de imensos recursos, que deve fecundar *mediante um ensino primário bem concebido*. Entre nós, como onde quer que seja, não basta dispor de excelentes professores especiais de desenho, estabelecer bons cursos e boas escolas especiais ; *é mister que TODOS OS MESTRES E TODAS AS MESTRAS sejam habilitados a distribuir, nas aulas*

(1) "It may justly be said that the chief object of the Universal Exhibition, held at Vienna, in 1873, was to stimulate the Austrians, educationally, by showing them what is done elsewhere in industrial education, and the result as illustrated by industrial products. At this exhibition the educational display was the largest and best ever seen, and so was of special service to educators". STETSON : *Ib.*, pág. X.

DIÁRIAS, A TODA A POPULAÇÃO DAS SUAS ESCOLAS O ENSINO PRIMÁRIO DO DESENHO.” (1)

A exposição de 1878, em Paris, não teve outro caráter. Um delegado oficial da Bélgica, no seu relatório, enunciava-se assim : “É sob o império das necessidades de dia em dia mais numerosas da indústria e da arte que os povos tem sido levados a *abrir ao desenho espaço cada vez mais largo no ensino primário. Dentro em pouco tempo ele será tido como um dos seus ramos principais.*” (2)

Em suma, o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados. Os fatos, a este respeito, são de uma eloquência tal, que autorizaram, o ano passado, uma pena européia das mais competentes a escrever :

“Alem, como aquem do Atlântico, o ensino do desenho, para os espíritos esclarecidos, chegou hoje a ser A GRANDE PREOCUPAÇÃO DO MOMENTO.” (3)

Nós, porem, pelo comum, vivemos ainda, no Brasil, sob o domínio do erro crasso que vê no desenho uma prenda de luxo, um passa-tempo de ociosos, um requinte de distinção, reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas, ou à vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas para as grandes tentativas de arte. Não percebem que, pela simplicidade das suas aplicações elementares, ele tem precedência à própria escrita ; que representa um meio de fixação, reprodução e transmissão de idéias indispensavel a

(1) BERGER: *Rapport sur l'ens. prim. à l'expos. univ. de Phil. en 1876 présenté par la commiss. Presid. F. BUISSON*, pág. 410.

(2) BRAUN: *Rapport, etc.*, pág. 646.

(3) REGAMEY: *L'enseign. du dessin aux Etats Unis*, pág. 10.

todos os homens, e especialmente indispensavel às classes laboriosas ; que as aptidões naturais, de que depende o seu estudo, são comuns a todos os entendimentos, e de uma vivacidade particularmente ativa nos primeiros anos da existência humana.

“A faculdade de desenhar”, escreve um profissional dos mais qualificados, “como a de apreciar a arte e a natureza, deve considerar-se, e é, um resultado de educação. Alguns ainda erroneamente continuam a encará-la como aptidão inata, que ou há-de existir em grau notavel no indivíduo, ou de todo não existe em grau que valha a pena. Se tal idéia procedesse a respeito do talento de desenhar, igualmente procederia em relação a qualquer outra faculdade. Os oradores, os poetas, os literatos monopolizariam a língua ; as ciências do espírito e da natureza caberiam tão somente aos filósofos ; a música seria a herança exclusiva dos Händels, Haydns e Mozarts. Pretender que os que teem fulgurado como oradores, poetas, sábios e músicos, possuissem, e possuam, faculdades recusadas a toda a mais parte do gênero humano, fora absurdo ; mas não menos em contradição estaria com a realidade o insistir em que só os pintores de gênio possuam as disposições precisas para desenhar. A natureza em mais ou menos alto grau disparte a todos os homens as faculdades intellectuais postas em atividade pela prática da arte : elas são precisamente as mesmas de que nos utilizamos, quando a intelligência tenta outra qualquer aquisição mental ; apenas, como cada aplicação exerce, e desenvolve especialmente, uma faculdade, ou grupo de faculdades, mais do que as outras, assim o estudo da arte, alem de demandar o uso das que são precisas a outros gêneros de trabalho, emprega com particularidade as mais peculiarmente necessárias à ob-

tenção especial desta prenda. Releva, pois, considerá-lo como um importante auxiliar noutros ramos de ensino, atendendo a que ele coopera no desenvolvimento comum de todas as energias mentais e de todos os sentimentos humanos, promovendo especialmente à vida e à ação aquelas, dentre essas energias, que, sem este concurso, jazeriam dormentes, ou ignoradas. Admitido isto, que mal me parece possível contestar, pode-se, sem vacilação, concluir que sem a cooperação deste elemento não há espírito que vingue o seu desenvolvimento completo." (1)

Podemos acumular, em apoio das proposições com que precedemos a citação deste trecho, os testemunhos mais numerosos e concludentes.

Mr. Philbrick, superintendente escolar no Estado de Massachusetts, um dos educadores de mais celebridade naquele país, — no seu relatório de 1874 : "Vai-se começando a encarar o desenho como ramo essencial da educação geral em todos os graus, e, ainda, como a base de toda a educação técnica e industrial. Vai-se percebendo que ele constitue uma coisa util em todas as partes do trabalho e em todas as condições da vida ; que é o *melhor meio de desenvolver a faculdade de observação*, e produzir o gosto do belo nos objetos da natureza e de arte ; que é indispensavel ao arquiteto, ao gravador, ao desenhador, ao escultor, ao mecânico ; que, em suma, dá à mão e ao olho uma educação, *de que todos teem necessidade*. Como disse Pestalozzi, o desenho é

(1) J. D. HARDING: *Lessons on Art*. Edited by WILLIAM WALKER. Dedicated to His Royal Highness Albert, prince of Wales, by permission of Her most Gracious Majesty the Queen. Tenth edition. London. Pág. 1.

um profícuo auxiliar no ensino da escrita (1); será, nas mãos dos mestres, um excelente meio de tornar mais claras as suas lições; *compensará largamente, facilitando o ensino das outras matérias, o tempo que se lhe consagrar...* Conquanto o que eu quisera principalmente e antes de mais nada, seja estabelecer o *seu mérito como disciplina intelectual*, como meio de cultura *para todos os homens*, qualquer que haja de ser a ocupação de cada um na sociedade, todavia o *seu valor positivo em dólares e centavos* não pode ser desconhecido, entre um povo, como o nosso, tão apaixonado pelos seus interesses materiais. É fato assaz notório que, na Inglaterra, os produtos fabris cresceram prodigiosamente em valor, graças ao sistema de educação artística inaugurado, nesse país, há vinte e cinco anos. Os homens mais competentes na indústria são acordes hoje em reconhecer que o Massachusetts não conseguirá manter a sua posição, se não favorecer a cultura da arte. Ora, o só fundamento possível dessa cultura é um bom sistema de ensino de desenho *em todas as escolas públicas.*" (2)

J. B. Davis, professor de engenharia civil na universidade do Michigan: "O ensino do desenho não se deve retardar até que a criança entre no colégio. Nem mesmo se pode pospor até à escola superior, ou mesmo até à média (*grammar school*). Tenho por certo que a criança deve encetá-lo, assim

(1) MR. WILLIAM H. BARRINGER, superintendente das escolas da cidade em Newark, comunicava, em 4 de fevereiro de 1879, à *National Education Association*, nos Estados Unidos, que "a introdução das lições de desenho, dois ou três dias por semana, substituindo as lições usuais de escrita, melhorara tão grandemente (*so vastly*) o caráter da letra entre os discípulos, que suscitou em seu favor comentários gerais". *Circulars of Information of the Bureau of Education*. N. 2. — 1879. Pág. 43.

(2) Apud BUISSON: *Rapport sur l'ens. prim. à l'expos. de Philadelph.* págs. 393-4.

que tenha as primeiras noções de leitura (*soon after learning easy words*).” (1)

O professor Thompson, da *Worcester Technical School* : “Um menino que gaste duas horas por semana desenhando, e empregue o remanescente do seu tempo no trabalho, aviará mais depressa a sua tarefa, e adquirirá no seu ofício mais perícia, do que os que trabalham todo o tempo”. E ainda : “Calcula-se que a eficácia produtiva de todas as fábricas cresceria trinta e três por cento, se todos os operários fossem capazes de ler qualquer esboço ordinário de desenho industrial, e reger-se por ele.” (2)

Mr. Bartholomew, antigo professor de desenho nas escolas públicas de Boston, demonstrou, já há muitos anos, que a ignorância do desenho entre os obreiros custava aos Estados Unidos “milhões de dólares anualmente.” (3)

O professor Bail, do *Yale College* : “A classe de operários mecânicos é o nervo da nossa república, e merece a mais elevada consideração dos educadores. Muitas vezes, ao concluir eu as minhas lições, trabalhadores encanecidos cumulavam-me, até à fadiga, de agradecimentos, dizendo-me: ‘Esta lição vale para mim centenas de dólares’, ou: ‘Graças a esta lição, toda a minha vida trabalharei melhor do que até agora.’” (4)

Walter Smith, o grande organizador do ensino geral do desenho no Massachusetts : “É o desenho, a muitos respeito, um como idioma, — uma linguagem visível, a linguagem das formas ; tendo apenas

(1) *Report of the Commissioner of Educ. for the year 1879*, pág. CCXI.

(2) *Papers on Drawing*. Apud. WALTER SMITH: *Art. Education*, pág. 14.

(3) Apud WALTER SMITH. *Art Education*, pág. 17.

(4) Apud W. SMITH: *Art Educ.*, pág. 16.

duas letras no seu alfabeto, a linha reta e a curva ; composto, como as nossas palavras escritas, de combinações de retas e curvas, com a diferença que, enquanto a palavra sugere o nome e a idéia, o desenho antepõe-nos a coisa mesma. No desenho e na escrita o bom êxito depende da mesma faculdade, — a faculdade de imitação, sendo, porem, o desenho, como mais simples, nos seus elementos, do que a escrita, *mais fácil de adquirir do que ela*. Está hoje amplamente demonstrado que *quem pode aprender a escrever, pode aprender a desenhar*, e onde estas disciplinas se ensinam simultaneamente, *uma à outra se ajudam*, — sendo o bom resultado numa das duas indício certo de aproveitamento na outra.” (1)

Charles B. Stetson, o insigne prefaciador do relatório de Langl, de quem nos ocupamos noutro lugar : “Alguns objetam ao ensino geral do desenho com sustentarem que as escolas públicas devem tender à cultura geral, à disciplina do espírito, tendo em somenos apreço a quantia de informações adquiridas, e em nenhum os resultados diretos da aplicação mercantil ou industrial. Formar, e não informar, fazer homens, e não operários : tal, ao seu ver, o único objeto digno da consideração do educador público. Há, porem, outro ponto de vista, que tenho por mais sensível, e está em que fazer um bom operário é fazer um homem; em que a aquisição de conhecimentos uteis não embaraça a cultura mental ; em que as escolas populares devem mirar : 1.º a ensinar à maioria as coisas de utilidade direta, 2.º a ensiná-las de modo que lhe proporcionem a máxima soma de disciplina intelectual. Ora, o conhecimento das aplicações práticas do desenho e da arte é de

(1) WALTER SMITH: *Art Education*, pág. 46.

imediatamente proveito a vastas multidões de homens. Prová-lo seria tão fácil, quanto demonstrar que esse conhecimento e a disciplina obtida no esforço que se emprega em adquiri-lo constituem *um elemento imprescindível da cultura geral*, elemento que não pode ser fruto de nenhum outro estudo, elemento tal, que, *faltando num indivíduo, já não é lícito dizer que haja harmonia na sua educação.*" (1)

A comissão francesa na exposição de Filadélfia : "A admissão do método Froebel nas salas de asilo e a do desenho nas classes elementares são duas reformas cujos destinos estreitamente se ligam. Não será possível aquilatar realmente a importância e os benefícios do ensino do desenho, enquanto o não houvermos encetado com a primeira idade ; enquanto o não virmos aplicado à educação das criancinhas, *servindo de ponto de partida ao próprio ensino da escrita e da leitura.*" (2)

J. Carré, diretor do ensino primário no departamento do Norte (França) : "Toda a gente sabe que, apenas o menino empunha um lapis, para logo sente a necessidade de representar, mediante imagens muitas vezes informes e inteligíveis só a ele, os objetos que o cercam. Porque, pois, não utilizar essa disposição natural, para lhe desenvolver, e dirigir o gosto, para o instruir, deleitando-o ? Além de que, inserindo o ensino do desenho nos cursos preparatórios e elementares, *só se faz auxiliar o adiantamento na escrita, que, em última análise, não é senão uma variedade e uma parte do desenho.*" (3)

(1) STETSON: *Modern Art Education*. American preface, pág. XXVI.

(2) BUISSON : *Rapport sur l'instruct. primaire à l'expos. univ. de Phil.*, pág. 412.

(3) J. CARRÉ: *Essais de pédagogie pratique*. 2.^a ed. Paris, 1882. Págs. 459-60.

Eugênio Rendu, inspetor geral honorário da instrução pública, e A. Trouillet, inspetor da instrução primária : "Eminentemente digno é o desenho de fazer parte da educação geral em todos os graus, e *particularmente do ensino popular*. Arte de recreio e distração útil aos ociosos, *constitue uma necessidade para o exercício das profissões manuais*. Como já disse alguém, o desenho é a escrita da indústria... Dentro em pouco já se não perguntará a uma criança tão somente : Sabes ler, escrever, e contar? mas : Sabes desenhar? Indispensável à perícia especial do futuro operário, à honra industrial e à prosperidade mercantil do país, o desenho apresenta ainda, *enquanto à cultura geral da inteligência, assinaladas vantagens* : é um meio de desenvolver a faculdade perceptiva e, ao mesmo tempo, um precioso auxiliar a vários outros ramos de ensino (a escrita, a aritmética, a geometria e a geografia) ; disciplina, a um tempo, o espírito, a mão e o olho ; inclina o menino à ordem, à precisão ; incute-lhe gosto, e inspira-lhe o amor do belo... Esperemos, com o congresso pedagógico de Paris, que o ensino do desenho não tardará em ser *obrigatório para todos os nossos mestres e todas as nossas escolas primárias* (1)... Façei que caminhem par a par, desde o primeiro dia de aula, o desenho, a leitura, a escrita e o mais... Escrita e desenho são a mesma coisa : trocai algumas classes de escrita por algumas de desenho. *Com isso a própria escrita lucrará.*" (2)

O superintendente da instrução pública no Estado de S. Luiz, William T. Harris, dizia, há três

(1) Já o é hoje, por força da lei francesa de 28 de março de 1882.

(2) EUG. RENDU e A. TROUILLET: *Manuel de l'enseign. primaire*. Par. 1881. Págs. 257, 259, 260 e 262.

anos : "O desenho constitue uma espécie de propedêutica para o estudo de todas as artes e indústrias, e não pode deixar de tornar mais habil o operário, seja qual for a sua profissão. É justo, portanto, que entre no programa de *todas as escolas*, reconhecendo-se-lhe os seus títulos a ser considerado como *disciplina geral*." (1)

Há perto de vinte anos um antigo diretor da Escola Normal Superior, em França, escrevia : "Se ainda há pessoas que repute o desenho como objeto de luxo, outras, cujo número cresce de dia em dia, já não se enunciam assim ; já o desenho vai parecendo o *que realmente é : um objeto de primeira necessidade*." (2) Pela mesma época Miguel Chevalier, no senado francês, reclamava que, em vez de não se ensinar em escola nenhuma, *ele fosse ensinado em todas necessariamente*. (3)

O presidente do Board of Directors de S. Luiz, nos Estados Unidos, M. Thomas Richeson, no relatório anual de 1875, assegurava que "a educação do olho e da mão, o desenvolvimento do gosto e o hábito do desenho, adquirido desde os primeiros anos da vida, todos esses efeitos imediatos do *kindergarten*, completados pelo ensino do desenho elementar e industrial na *primary* e na *grammar school*, seriam suficientes, *para produzir uma revolução nas fábricas do país, e grangear, dentro em poucos anos, um notável acrescentamento de valor aos produtos nacionais*." (4)

(1) WILLIAM T. HARRIS: *Kindergarten in the public school system*. No *Barnard's American Journal of Education*, 1880, jul., 517.

(2) BERSOT: *Questions d'enseignement*, pág. 142.

(3) *Ibid.*

(4) *Apud Rapport sur l'instr. prim. à l'exp. univ. de Philadelph.*, pág. 410.

O Sr. J. Langl, representante oficial da Áustria na exposição universal congregada por este país em 1873 na capital do império, refletia, aludindo aos Estados germânicos : "De todos os lados se há de confessar, e sem controvérsia, que a Alemanha ocupou lugar preeminente nesta exposição, em competência industrial e artística com os demais Estados. A multidão e variedade dos produtos exibidos evidenciaram que a nação dispõe de uma opulência de talento capaz de realizar as mais altas aspirações, e possui os meios necessários, para acrescentar às suas outras vitórias o triunfo na arena do trabalho. Mas, apesar de todos os seus esforços, não foi completo este triunfo, e, nas lutas da arte (*in the battle of forms*), o deslance foi desfavorável aos alemães. Para este fato não há outra explicação possível, senão os defeitos da educação artística e do cultivo da arte em geral naquele país." (1)

O americano Luiz J. Hinton, que, por parte do governo de Massachusetts, assistiu, em 1873, à exposição de Viena, assegurava, no seu relatório às autoridades do Estado : "Um fato está provado, é, hoje, de uma certeza inabalável como a rocha (*standing firm as rock*), e tem por si o testemunho concorrente de todos os sábios europeus a que assiste o direito de falar com autoridade neste assunto : vem a ser que não há outro meio de melhorar a indústria artística no país, senão aperfeiçoar a educação artística do povo, e que esta deve ter como princípio a introdução do desenho à mão livre na instrução popular." (2)

(1) *Modern Art Education*, pág. 33.

(2) *Special Report to the State of Massachusetts on Museums of Art and Industry*.

O comissário belga na exposição internacional de 1878 fala deste modo : “*A necessidade de introduzir os elementos do desenho no ensino primário, a par da escrita e da leitura, por tal modo se impõe hoje, que já nem lhe ousam discutir o princípio, e os raros adversários desta reforma, que se tornou indispensavel, são obrigados a subterfugir, pretextando as dificuldades de uma aplicação imediata. O desenho é util a todos, e a quasi todos indispensável.* Os embaraços de aplicação reduzem-se a muito menos do que geralmente se crê. Quasi todos nascem de uma confusão, em que de ordinário caímos, entre o desenho, que é a ortografia das formas percebidas pela vista, e a arte, que é a tradução das formas concebidas pelo nosso espírito. Quando ensinamos ortografia a uma criança, de certo não pensamos em fazer dela *um homem de letras*; quando ensinamos um menino a reproduzir os objetos que vê, também não temos a ambição de convertê-lo em *artista*. *Essa funesta confusão entre o desenho e a arte tem sido até hoje o mais sério obstáculo à propagação do ensino do desenho.*” (1)

Wickersham, no seu livro magistral da *Economia escolar* : “Na escola primária, cabe vasta parte, entre os cuidados do ensino, ao estudo do desenho. Este deve continuar nas escolas de todos os graus.” (2)

Alexandre Bain, no seu notavel tratado da *Ciência da educação* : “Tenho por mau o hábito, geralmente seguido, de ensinar aos meninos a escrita como primeiro trabalho de esmero da mão. A arte de escrever ocupa um lugar elevado na lista das prendas manuais, e devia ser precedida de exercícios mais

(1) BRAUN: *Rapport*, págs. 637-8.

(2) WICKERSHAM: *School Economy*, págs. 28, 29.

faceis. Os exercícios de desenho mais simples são incontestavelmente, menos árduos que a escrita, ao mesmo passo que menos difícil é traçar linhas simétricas do que formar letras. O curso natural que cumpriria admitir, é provavelmente o método adotado nos *Kindergartens*; adestrar primeiro os meninos em moldarem objetos em argila, ou greda, depois em recortar figuras de papel; chegando-se assim pouco e pouco aos primeiros elementos do desenho, após os quais já a escrita não se afigurará embaraçosa, e que constituirão a vantagem considerável como é o intróito de um ofício." (1)

Herbert Spencer, na sua obra admirável sobre a educação: "O conceito, que se vulgariza, de ser o desenho um dos elementos da educação, prova que se vai começando a fazer idéia mais exata dos elementos que constituem a cultura do espírito. Nesse fato se descobre ainda um indício de que os professores adotam afinal o alvedrio constantemente indicado pela natureza. Não há quem não saiba dos esforços espontaneamente empregados pelas crianças para representarem as pessoas, as casas, as árvores, os animais que as rodeiam, numa lousa, se de outro meio não dispõem, ou a lapis, no papel, quando lho fornecem. Ver imagens é um dos seus grandes prazeres; inspirando-lhes, como sempre acontece, a sua pronunciada tendência para a imitação o desejo de debuxar outras. Nesses esforços para reproduzirem os objetos que lhes impressionam a vista, se encerra também um útil exercício da percepção, um meio de tornar as percepções mais exatas e completas. Procurando interessar-nos pelos seus descobrimentos acerca das propriedades visíveis dos objetos, diligen-

(1) A. BAIN: *La science de l'éducation*. Paris, 1879. Pág. 175.

ciando atrair para os seus desenhos a nossa atenção, o menino solicita de nós *precisamente* o gênero de cultivo DE QUE MAIS NECESSIDADE TEM." (1)

Quem percorrer os relatórios do juri internacional da exposição de 1878, cuja coleção completa temos em mãos (2), encontrará, por toda a parte, as mais rigorosas demonstrações e as reclamações mais instantes sobre a necessidade do cultivo do desenho. Os relatores das classes 17 e 18, por exemplo, deploravam que o desenho ainda não constituísse, na França, parte *obrigatória da instrução elementar*. "Só as três grandes raças latinas", diziam eles, "teem-se mantido estacionárias neste assunto: a França, a Itália e a Espanha ainda aguardam a introdução do ensino obrigatório do desenho." (3) Os relatores da classe 19, aludindo à Inglaterra, escreviam: "A fundação do colégio de South Kensington e principalmente a do imenso museu que lhe é anexo, foram uma revelação para a nossa pátria, que compreendeu a força *incalculavel* que semelhante instituição não tardaria em dar ao povo inglês." (4) O relator da classe 24, referindo-se ao imenso progresso artístico e fabril desenvolvido, nestes trinta anos, por vários países, atribuía-o, como consequência absolutamente *eindubitavel*, "às escolas de desenho." (5)

(1) H. SPENCER: *Education: intellectual, moral, and physical*. C. II.

(2) *Ministère de l'agricult. et du commerce. Exposition univ. internation. de 1878 à Paris. Rapports du Jury International. Paris, MDCCCLXXX - MDCCCLXXXII*, Doze volumes.

(3) TRONQUOIS ET LEMOINE: *Rapport sur les meubles à bon marché et les meubles de luxe, ouvrages du tapissier et du décorateur*. Pág. 8. Vol. III da coleção.

(4) DIDRON ET CLEMANDROT: *Rapport sur les cristaux, la verrerie et les vitraux*. Pág. 8. No mesmo volume.

(5) L. BACHELET: *Rapport sur l'orfèvrerie*. Págs. 2 e 3. Também no vol. III.

O relatório geral acerca da exposição das artes decorativas, acentuando vivamente o perigo, em que se achava a França, de perder a sua antiga realeza nas artes industriais, se não se dispusesse aos múltiplos sacrifícios precisos para entrar em competência com o desenvolvimento da educação artística entre as suas rivais, observava: "As exposições internacionais teem-nos dado, a este respeito, numerosas advertências. Vagos sintomas haviam-se manifestado, em Londres, no ano de 1851; já em 1855, em Paris, se faziam sentir os frutos benfazejos colhidos pela Inglaterra da fundação do *South Kensington Museum*, que data de 1852; mas quando principalmente se manifestou o perigo, foi na exposição inglesa de 1862; e Napoleão III não hesitou em assinalá-lo nitidamente aos franceses, na cerimônia da distribuição dos prêmios, celebrada nas Tulherias. As exposições de 1867 em Paris e de 1873 em Viena confirmaram plenamente os receios com tanta franqueza exprimidos em 1862". Qual era, porem, a medida salvadora, que o representante do juri internacional indigitava à França? Pura e unicamente a imitação da reforma inglesa de 1852, com a sua vasta base na escola de Kensington, "cujos resultados para a Inglaterra teem sido *prodigiosos*." (1)

"Comissões nomeadas pelos governos da França, da Inglaterra, da Bélgica, da Alemanha", notava, há cinco anos, um escritor americano, num dos livros mais interessantes que sobre este assunto se teem escrito, "examinaram cabalmente esta questão, e todas são acordes em concluir que, não só os interesses do comércio, como os da sociedade requerem

(1) ED. DIDRON: *Rapport d'ensemble sur les arts décoratifs (groupes I, II, III, IV et V)*; págs. 9 e 228. No 1.º volume.

a admissão do desenho *entre os estudos da escola elementar*. Além da vantagem, que por este modo se obtém, de uma cultura superior, afirma-se que, para criar, e manter as indústrias em cujo desenvolvimento concorrem o gosto e a beleza, cumpre *ensinar o desenho à infância em todas as escolas*. A sabedoria deste sistema tem se provado pelos efeitos da sua prática." (1)

Este especialista, como todos os que com autoridade teem tratado desta matéria, é de opinião que as crianças, "desde que entram em idade de frequentar a escola (*as soon as children are old enough to go to school*), devem encetar o estudo dos elementos de desenho". "Não exprimo assim", acrescenta ele, "um juízo precipitado de alguns indivíduos, mas a madura convicção de *todas* as autoridades em questões de ensino entre as grandes nações européias." (2)

Um dos relatórios apresentados, em 1880, ao congresso internacional do ensino em Bruxelas, expendia estas considerações: "Para os operários o desenho é tão útil, *quanto a leitura e a escrita*; pode-se, até, generalizar este axioma, dizendo que a eles o desenho é *mais necessário* do que uma e outra; visto como pode-se saber o ofício, e ser habil artífice, sem ler, nem escrever; mas não, sem compreender o desenho... As escolas primárias teem principalmente por fim o desenvolvimento intelectual dessa classe, e, pois, devem timbrar sobretudo em ensinar os elementos da geometria e do desenho, por força da mesma razão que os da escrita e do cálculo... Seja qual for a carreira, a que o homem se destine,

(1) GEORGE WARD NICHOLS: *Art education applied to industry*. New York, 1877. Pág. 23.

(2) *Ibid.*

quer se prepare para operário, quer se dê aos estudos científicos ou artísticos, o *desenho deve constituir a base do ensino na escola popular*. . . Só quando se houver generalizado o ensino do desenho, introduzindo-o *obrigatoriamente em todas as escolas, e com especialidade nas escolas populares*, onde caminhe lado a lado com os elementos de geometria prática e os demais ramos de estudo, é que a instrução assumirá o caráter de utilidade geral e popular, atingindo o verdadeiro fim, a que deve tender." (1)

Podemos, portanto, sem receio de erro, afirmar, como o relatório belga da exposição de Paris, que o desenho constitui hoje "parte integrante das primeiras disciplinas, começando a par da leitura e da escrita, ou, até, antes delas." (2) Não tardará mesmo em ser considerado, por toda a parte, "como um dos ramos principais." (3) da educação elementar. Esta conclusão, de que rapidamente se estão aproximando todos os povos civilizados, é rigorosamente científica e facilmente demonstrável. "Tendo a escrita vindo após o desenho, na história humana, é pelo desenho que se há de inaugurar a escrita. A mesma natureza o está indicando : *todas as crianças, de sua natureza, desenhavam*. Reunam-se ao acaso meninos de todas as raças ; dê-se-lhes carvão, ou giz, e eles desenharão. O cálculo é indispensável às primeiras operações do espírito ; o desenho é imprescindível para as fixar. Demais o desenho serve de introdução a todas as artes gráficas ; e, além de que presta eminentes serviços à indústria, tem a

(1) E. WANDERHAEGEN: *Quelle est l'importance de la géométrie et du dessin dans l'enseignement primaire? Rapport*. No vol. *Congr. Int. de l'Enseign. Brux.* 1880. Págs. 217-8.

(2) BRAUN: *Rapport etc.*, pág. 647.

(3) *Ib.*, pág. 646.

vantagem de centuplicar as forças da memória." (1)

Do conjunto dos argumentos e autoridades que mui de intento acabamos de amontoar pacientemente, segue-se :

1.º Que o desenho é um dote acessível a *todos os homens*, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão ;

2.º Que, na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, o desenho *precede a escrita* ;

3.º Que o seu ensino deve principiar desde os primeiros passos da criança na cultura do espírito, isto é, *desde a entrada no Kindergarten* ;

4.º Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza ; longe de retardá-lo, *só lhe faz ganhar tempo* ; longe de dificultar os outros estudos, *facilita-os, e auxilia-os enormemente* ;

5.º Que é um elemento *essencial* ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental ;

6.º Que a sua generalização *como disciplina inseparável da escola popular* é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados.

Destas propriedades inestimáveis, que o caracterizam, provem a sua acelerada propagação por toda a face do mundo civilizado, como parte natural, comum, necessária do plano escolar.

Na Alemanha em geral ele faz *essencialmente* parte do ensino primário. (2) Na Prússia, segundo o regulamento geral de 15 de outubro de 1872, todas as crianças devem praticar na escola o desenho geo-

(1) CH. MISMER: *Mémoire sur la réforme des méthod. et des program. d'enseign.*, págs. 18 e 19.

(2) HIPPEAU: *L'instr. publ. en Allem.*, pág. 115.

métrico e artístico ; para o que se consigna o espaço de quatro horas semanalmente. (1) Há, nesse país, até, escolas de aperfeiçoamento, cujo objeto é exclusivamente o desenho. (2) Na Baviera, onde, já em 1811, os textos oficiais o prescreviam, esse ramo de instrução foi efetivamente admitido nas escolas normais em 1866, e em 1872, ou 1873, nas escolas urbanas. (3) O Wurtemberg, onde, já em 1867, existiam sessenta e quatro escolas de arte em plena atividade e prosperidade (4), antecipou-se à Baviera nesse melhoramento. Em 1872 já esse ramo de instrução estava consideravelmente vulgarizado nas suas escolas, onde as crianças desde mui cedo o encetavam ; sendo que, de mais a mais, já nessa época eram *quinhentas*, para uma população de 1.748.328 habitantes, as escolas especiais, em que ele se professava. (5) Na Saxônia, a lei de 1873, que reformou a instrução popular, imprimiu o carater de obrigação ao curso de desenho, ainda nas escolas mais elementares, em muitas das quais, todavia, já antes disso ele era cuidadosamente praticado. (6) O grão-ducado de Baden seguiu de perto o Wurtemberg e a Baviera, levando-lhes, até, a dianteira quanto à introdução do desenho nas aulas do sexo feminino. (7)

De 1870 para cá o movimento reformador neste sentido apressou-se consideravelmente. A Alemanha, de quem a França tanto tem aprendido neste

(1) *The Education. Code of the Pruss. Nation*, pág. 12. BRAUN: *Rapport*, etc., pág. 646.

(2) LAVELEYE: *L'instr. du peuple*, pág. 123.

(3) BRAUN: *Rapport* etc., pág. 645.

(4) WALTER SMITH: *Art Education*, pág. 138.

(5) LAVELEYE: *Op. cit.*, pág. 132.

(6) JOSEPH LANGL: *Austrian Official Report on the Vienna World's Fair of 1873*, pág. 72.

(7) BRAUN: *Op. cit.*, pág. 646.

período, deve por sua vez à sua rival as mais uteis inspirações. "A última guerra deu à França uma proveitosa lição ; da França, porém, desbaratada, prostrada, e, todavia, pagando prontamente os milhares do resgate que se lhe impôs, a Prússia recebeu também uma lição ; e" (dizia, há quatro anos, M. Stetson) "cogita em aproveitá-la." (1) O delegado austríaco na exposição de Viena escrevia, no relatório oficial (2): "Imediatamente depois da guerra com a França, o ministério do comércio e indústria, por uma circular, exortou as autoridades das várias cidades industriais da Alemanha a seguirem o exemplo da França na organização das escolas de desenho e arte industrial, chamando-lhes a atenção para a importância industrial dessas escolas, assim como para o fato de que elas constituem a base da riqueza da França."

Especialistas da mais alta competência apontam na Áustria, dentre todos os países europeus, o mais profundo reformador em matéria de ensino. (3) "Desde o seu desbarato pelos Prussianos em 1866, dedicou-se ela à educação do povo, resolutamente deliberada a recuperar, mediante as vantagens de uma indústria educada, quanto perdera no campo de batalha. As suas escolas de instrução popular, que Horácio Mann, em 1845, classificava entre as piores da Europa, indigitam-se hoje em dia, na opinião de uma excelente autoridade (John D. Filbrick), como "as melhores, quanto à organização, quanto ao curso de estudos, quanto ao carater do en-

(1) CHARLES B. STETSON: *Modern Art Education*, American, preface. pág. IX.

(2) JOSEPH LANGL: *Austrian official report*, etc., pág. 68.

(3) "Austria is the most thorough educational reformer in Europe to day". STETSON: *Op. cit.*, pág. IX.

sino." (1) Ora, é também nas suas escolas que o desenho se cultiva mais escrupulosa, racional, e eficazmente; e nota-se que a todas as outras tem levado sempre vantagem aquelas que primam pela excelência dos professores, tendo tido a fortuna de obter para o exercício dessas funções especialistas superiores, que percebam o nexo entre o desenho e a educação geral, como elemento integrante de toda a instrução. (2) Introduzidas nas escolas de repetição de 1863, e no ensino primário em 1869, as noções de desenho geométrico e artístico entraram graças à lei de 20 de agosto de 1870, que reformou a instrução elementar (*Volksschulgesetz*), no programa obrigatório do ensino comum. "Hoje", diz uma eminente autoridade européia, "esse ensino abrange, na Áustria, toda a escala da instrução pública : *Volksschule* — *Bürgerschule* — *Mittelschule*, etc., até à Academia Imperial e Real, sem a menor solução de continuidade." (3) Sob essa legislação, completada pelo regulamento oficial que, nas suas várias secções, traz as datas de 7 de agosto de 1872, 9 de agosto de 1873, 6 de maio de 1874 e 2 de junho de 1877, o ensino do desenho, não só "*representa um papel capital nos primeiros anos da instrução popular*" (4) como se espraia por uma imensa organização de escolas e institutos técnicos: as *escolas de ofícios* (*Gewerbeschulen*) (categoria em que entram as subvencionadas pelo Estado em Viena, Salzburg, Graz, Pilsen, Reichenberg, Brünn, Bielitz e Czernowitz); as *escolas especiais de arte aplicada* (*Kunstgewerbliche Fachschulen*), cujo número sobe a 38

(1) *Ibid.*

(2) JOSEPH LANGL: *Op. cit.*, pág. 9.

(3) JOAQUIM DE VASCONCELOS: *Reforma do ensino de desenho*. Porto, 1879. Pág. 68.

(4) BRAUN: *Rapport*, etc., pág. 647.

distribuídas pela Áustria inferior e superior, o Tirol, o Voralberg, a Boêmia, a Caríntia e a Morávia; enfim, as *escolas superiores e gerais de arte aplicada à indústria (Kunstgewebeschulen)*, eminência reservada até agora à escola anexa ao *Museu Austriaco*. Ao influxo dessa reforma grandiosa bastou o curto período de seis anos (fins de 1867 a meados de 1873), "para fazer brotar de um terreno grato, mas inculto, uma série de indústrias de arte florescentíssimas." (1) Não se enganara, pois, a direção do *Museu Austriaco*, quando, na *Memória* submetida ao governo em 3 de março de 1866, sobre a necessidade urgente da instituição de uma escola de arte aplicada, asseverava : "*A raiz dos males que tão a fundo atacam a prosperidade nacional, consiste na deficiência do ensino do desenho e na falta de escolas especiais, que abram caminho para as escolas superiores.*" (2)

Na Hungria o desenho entra *em todas as quatro classes da escola primária*. (3) Este ensino, não só figura como disciplina essencial e de primeira ordem nas *escolas reais*, mas também é *obrigatório nos ginásios*. Para imprimir unidade e harmonia à sua distribuição, fundou o Estado a *Escola Nacional Húngara de desenho* e o *Seminário* (escola normal) *de professores de desenho*, que funcionam desde o 1.º de novembro de 1871. (4)

Em vários cantões suíços não é menos vasto o lugar do ensino do desenho na educação popular. (5) A Dinamarca, entre cujos resultados escolares, na

(1) JOAQUIM DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 76.

(2) *Ibid.*

(3) DR. APATHY : *L'enseign. public en Hongrie. Na Revue Internat. de l'enseignem.* 15 de maio 1881, pág. 455.

(4) JOSEPH LANGL : *Op. cit.*, pág. 29.

(5) BRAUN : *Rapport, etc.*, pág. 647.

exposição universal de 1878, sobressaíam com brilho trabalhos de desenho devidos a crianças de 10 a 14 anos, estende *obrigatoriamente* a todas as escolas, além do desenho linear, o desenho de ornato. (1) As escolas primárias superiores, na Suíça, inscrevem no seu program ao desenho de imitação. (2) Na província russa da Finlândia esta disciplina, sob a lei de 11 de maio de 1866, faz parte igualmente do curso escolar. (3) Na Holanda é legalmente obrigatória desde a lei de 1857, confirmada, quanto a este ponto, pela lei de 17 de agosto de 1878, art. 1.º.

A Bélgica, de cujo adiantamento na cultura artística o mundo inteiro formava o mais elevado conceito, admirando, como tipos de organização e de método, as suas academias de belas artes, as suas escolas de desenho e, com especialidade, as suas escolas industriais, não descansou na importância dessas vantagens, e, descobrindo-lhes a insuficiência, encetou, nestes quatorze anos, um vigoroso movimento, tendente a uma reforma radical no seu sistema de instrução. O primeiro sinal da agitação partiu do congresso industrial, celebrado em Bruxelas no ano de 1868, com o fim de discutir os melhores planos e processos de ensino do desenho. Um dos votos dessa assembléia pedia, como necessidade urgente, a admissão geral dessa disciplina em as escolas municipais. No dizer de M. Lajolais, representante de Paris nessa reunião, "o ensino, em relação às crianças, havia de começar pelo conhecimento das formas, habituando-as depois a acompanharem, e discernirem a transformação das formas exatas em formas ornamentais. O estudo do desenho, na sua

(1) HIPPEAU: *L'instr. publ. dans les Etats du Nord*, pág. 200.

(2) BRAUN: *Rapport etc.*, pág. 274.

(3) *Ib.*, pág. 325.

primeira instância, desenvolve a inteligência do menino, ensinando-o *a ver*. Ver com a percepção do desenhador é criar o sentimento da observação exata e da análise fiel, resultados que se podem alcançar mediante uma série de exercícios atrativos." Em 1871 M. Kervyn de Lettenhove, ministro do interior, expediu uma carta circular aos inspetores da instrução primária, chamando-lhes a atenção para a importância da reforma que, na Inglaterra e na capital da França, admitira nas escolas o desenho. Nesse documento, depois de argumentar concludentemente, mostrando a conveniência da mesma medida para o seu país, dizia: "Cumpre, conseguintemente, distribuir o ensino do desenho em todas as escolas normais, mediante professores capazes; e, para obter este resultado, não hesitará o governo em alargar as remunerações, que de presente se concedem." O ministro apelava, enfim, para a colaboração das comunas e províncias, observando: "É uma questão *de interesse nacional*, desde que o seu principal objeto consiste em fomentar o progresso da indústria e o desenvolvimento do senso artístico do país." Desde o ano de 1877 essa aspiração foi convertida em realidade naquela nação (1), onde a lei do 1.º de julho de 1879, art. 3, compreende o desenho entre as matérias que compõem "*necessariamente*" o *programa* elementar. A Escola Modelo da Liga do Ensino, neste país, considera o desenho como "*uma das bases do sistema de instrução escolar*." A essa disciplina se consagra *diariamente*, em todas as classes, *uma hora*. O desenho linear é combinado com as lições de geometria, o cálculo intuitivo e o levan-

(1) TRONQUOIS ET LEMOINE: *Rapport sur les meubles à bon marché et les meubles de luxe*, pág. 8 (Nos *Rapports du Jury International de l'Exposition de 1878*, vol. III).

tamento de planos. Começando por desenhar secções realmente praticadas, em todos os sentidos, sobre objetos de pequena extensão, o aluno passa depois a conceber, e desenhar secções imaginárias. Nas classes superiores se exercita cumulativamente o discípulo no desenho de ornato, no desenho da cabeça humana, no desenho arquitetural e no levantamento de toda a espécie de planos." (1)

A França é um dos países onde mais se retardou a inauguração do desenho no curso da escola popular. Data dos regulamentos de 16 de fevereiro e 23 de maio de 1865 a organização de classes regulares de desenho em Paris. Essa reforma criou, sob a fiscalização de dois inspetores especiais e a direção de mestres habilitados por um diploma particular, duas aulas de desenho por semana, de hora e meia cada uma, em todas as escolas do sexo masculino. Sob esse impulso foi rápido o desenvolvimento. No ano escolar de 1867-68 já 3.750 alunos frequentavam proficuamente esse curso. De 1870 em diante os progressos assumiram um caráter notável: renovaram-se os programas; substituiu-se a imagem estampada pelos modelos em relevo; elevou-se de dois a quatro o número dos inspetores; acrescentou-se às duas aulas regulamentares mais uma, hebdomadariamente, de duas horas e meia, elevando-se assim a cinco e meia horas por semana o tempo dedicado a esse estudo; harmonizaram-se os programas do desenho linear com os do desenho de arte, impondo-se este a todos os cursos médios e superiores; adicionou-se ao programa do exame para a obtenção do certificado de estudos primários uma prova de desenho. Em suma, dizia, em 1840, M.

(1) TEMPELS: *Instructions générales des instituteurs. Notice sur les travaux de la Ligue de l'Enseign.* Brux., 1878. Pág. 35.

Gréard : "O desenho constitue hoje *um elemento obrigatório do ensino primário em Paris.*" (1)

Acresce, depois de 1878, a instituição de 49 aulas especiais de desenho para homens, além de seis aulas livres da mesma especialidade, subvencionadas para este sexo e 20 para o outro. (2) Os homens mais eminentes nestes assuntos sentiam, havia muito, a urgência da generalização de semelhante medida ao país inteiro. Esta reforma, dizia em 1873 o diretor das belas artes no ministério da instrução pública "impõe-se a nós por tantos títulos pelo menos, quanto a que, em 1867, fez obrigatórias a história e a geografia." A lei de 28 de março de 1882, art. 10, preencheu esses desejos, admitindo o desenho ao programa obrigatório da escola popular.

Sabe-se (e já com isto nos ocupamos no primeiro parecer) que toda esta *revolução* partiu da Inglaterra. "Depois da batalha decisiva de 1851" (a exposição universal de Londres), escreve Júlio Simon, prefaciando os relatórios do juri internacional de 1878, "a Inglaterra, que é uma nação política, imediatamente compreendeu que carecia de artistas. Até então combatera exclusivamente por meios indiretos, apoderando-se dos nossos artistas, ou mandando gente sua estudar entre nós. Em 1851, porém, adotou a resolução de possuir escolas suas. Criou de uma vez a repartição de ciência e arte e o museu de Kensington. Para isso era mister *dinheiro, muito dinheiro: liberalizou-o.* (3) A Fundação de South Kensington importou primitivamente em cerca de

(1) GRÉARD: *L'enseignement prim. à Paris et dans le département de la Seine*, págs. 69-70.

(2) JULES SIMON: *Introduction aux Rapports du Jury International (Exposition Universelle de 1878)*. Pág. 534. Este magnífico trabalho forma o XIIº volume da coleção.

(3) *Op. cit.*, pág. 495.

doze mil contos de réis (1), e custa anualmente mais de mil (2), tendo-se elevado um ano a dois mil e quatrocentos. (3) Referindo-se ao movimento encetado então, um dos relatores do juri na exposição de 1862, consignando os frutos portentosos dessa reforma, dizia: "A Inglaterra tem empregado esforços subhumanos; criou uma vasta rede de escolas de desenho, e submeteu-a ao regimen da centralização administrativa tão pouco simpática aos hábitos do país." Outro descrevia com assombro "o estabelecimento grandioso, que é como a metrópole dessas instituições", o museu Kensington, que, instituido dez anos antes, por si e pelas suas noventa filiais, preparara já mais de cem mil alunos. (4) O número destes, nas escolas subvencionadas e dirigidas pelo *Science and Art Department*, foi:

De 1862 a 1864 (média anual) ...	96.587
" 1865 a 1867 (" ") ...	98.547
" 1868 a 1870 (" ") ...	140.170
" 1871 a 1873 (" ") ...	221.943 (5)
Em 1874	290.425
" 1875	387.640
" 1876	460.961
" 1877	549.010
" 1878	660.531
" 1879	725.129
" 1880	768.661 (6)

Nesta difusão do ensino do desenho está o segredo mágico dos prodígios obtidos pela Inglaterra,

(1) CH. B. STETSON: *Modern Art Educ.* Americ. pref. pág. V.

(2) *Ibid.*

(3) JULES SIMON: *Loc. cit.*

(4) BRAUN: *Rapport*, etc., págs. 643-4.

(5) JULES SIMON: *Op. cit.*, pág. 496.

(6) *Twenty eighth report of the Science and Art Department of the Committee of Council on Education.* London, 1881. Pág. 401

durante estes vinte e cinco anos, na aplicação industrial da arte, espantosa conquista, que avulta entre as maiores do império britânico. (1)

Nos Estados Unidos foi do Massachusetts que partiu o impulso. Acolhido, de 1827 a 1836, na escola *inglesa* (curso *industrial*, assim denominado em contraposição ao curso clássico), como estudo facultativo na classe superior, e mais tarde como disciplina obrigatória, pouca atenção captou o ensino do desenho até 1853. O relatório da excursão escolar de Horácio Mann, em 1848, pelos países europeus teve, entre outros, o benfazejo efeito de determinar a admissão desse ensino entre as matérias professadas nas *grammar-schools*. Ao instaurar-se a *normal school* de Boston, instituíram-se, bem que ainda mal remunerados, professores especiais dessa matéria, para esse estabelecimento e as *high schools* do sexo feminino. Pela mesma época se introduziu *legalmente* entre os exercícios obrigatórios da *primary school* o desenho em lousas.

Esta providência legal, porem, só excepcionalmente se executava; afirmando, em 1874, o superintendente escolar do Estado, Mr. Philbrick, que, em 1856, não havia em realidade, no Massachusetts, mais que um começo de desenho em duas *high schools*. Nas *grammar schools* e nas *primary schools* propriamente não existia. Em 1870 (16 de maio) uma lei do Estado incluía o desenho entre os ramos de instrução necessariamente integrantes do programa das escolas públicas; assentando, para todas as cidades e comunas, a faculdade e, para todas as de

(1) "None of the great achievements of England have been more surprising than the work she has done within twenty years past in the application of art to her industries". GEORGE WARD NICHOLS: *Art Education applied to industry*. New-York, 1877. Pág. 65.

mais 10.000 almas, o *dever* de proverem ao ensino gratuito do desenho industrial ou mecânico a todos os indivíduos maiores de 15 anos. (1) Em Boston já a esse tempo se praticava o estatuido na primeira dessas disposições. Graças ao Instituto Tecnológico do Massachusetts, que forneceu mestres e locais mobiliados, abriram-se para logo, em ampla escala, as classes noturnas, sob a direção de oito professores, incumbidos do ensino do desenho à mão livre (*free hand*) e do desenho industrial. Mais tarde se aditou o sistema com o acréscimo de duas *high schools*, cada uma com o seu professor especial, cujo encargo, além do de ensinarem individualmente, cada qual na sua aula, consistia em dirigirem o ensino do desenho em cada um dos cinco distritos constituídos pelas *grammar schools*, e habilitarem os mestres ordinários na maneira de professar o desenho. Entretanto como Mr. Philbrick atestava em 1874, entrava a firmar-se no espírito de alguns a idéia de "fortalecer numa fonte estrangeira o corpo dos mestres de desenho"; e, em 1872, Mr. Walter Smith, *Master of Arts* na escola inglesa do South Kensington, recomendado à atenção do mundo artístico pelos seus relatórios acerca da exposição francesa das escolas de desenho em 1864 e 1869, foi incumbido dessa árdua tarefa, na qual revelou os maiores

(1) Eis o teor desse ato:

"Chapter 248, Acts of 1870.

"Section 1. The first section of chapter thirty-eight of the General Statutes is hereby amended so as to include Drawing among the branches of learning which are by said section required to be taught in the public schools.

"Section 2. Any city or town may, and every city and town having more than ten thousand inhabitants shall, annually make provision for giving free instruction in industrial or mechanical drawing to persons over fifteen years of age, either in day or evening schools, under the direction of the school committee.

"Section 3. This Act shall take effect in its passage".

talentos de organizador, e que hoje se pode qualificar de quasi completa. Graças ao desenvolvimento metódico de um plano racional, fundado em longos anos de sólida e contínua experiência, o desenho, em Boston, que, em 1872, contava apenas *cinco* professores, oito anos depois era ensinado por quasi todos os da cidade, isto é, por *mil e quarenta*, dentre *mil e quarenta e cinco*, a sessenta mil alunos. (1)

Eis a summa do programa nessas escolas. Na organização do ensino do desenho, as escolas reparam-se em dois grupos : a) ensino primário e geral, abrangendo a escola primária, a intermédia (*intermediate*), a de gramática (*grammar school*) e a escola superior ; b) ensino secundário e especial abrangendo as escolas normais, as de desenho, as noturnas (*free evening schools*), as industriais e as escolas normais de arte. Nas *primary schools* (6 graus) quatro lições, por semana, de 30 minutos cada uma. Nas *grammar schools* (6 graus) hora e meia por semana, divididas em duas lições de quarenta e cinco minutos. O curso, nas escolas dessas duas categorias, começando por simples combinações lineares, passa, mediante a mais rigorosa gradação, à cópia, a olho (ou a mão livre, *free hand*), de desenhos executados na pedra pelo mestre, à execução do desenho ditado ou de desenhos de memória, ao desenho geométrico e ao desenho por modelos em relevo. Nas *high schools* (3 graus), duas lições hebdomadariamente, cada uma de uma hora : perspectivas angulares, paralelas e oblíquas ; desenhos de modelos em relevo ou naturais ; sombreados ; desenho colorido ;

(1) BERGER : *Rapport sur l'instr. prim. à l'expos. de Phil.*, págs. 392-396; REGAMEY : *L'enseignement du dessin aux Etats Unis (notes et documents)*, págs. 13-19.

harmonia de proporção ; desenho aplicado (1).

Em menos de seis anos (1872-1878) os recursos empregados pelo governo para a fundação do ensino do desenho compreendiam: a instituição de uma comissão central permanente, superintendendo as comissões locais, encarregadas especialmente de desenvolverem esse ramo de instrução ; o estabelecimento de cursos normais, obrigatoriamente frequentados pelos professores de ambos os sexos, sob a direção de 18 mestres especiais ; a redação de uma série graduada de programas, que abrange o curso inteiro ; a publicação de manuais, cadernos, modelos e compêndios para as várias aulas ; a inauguração de cursos sucessivos desde o jardim de crianças até à *Normal Art School* (2).

O exemplo do Massachusetts e especialmente da sua capital propagou-se rapidamente por todas as cidades vizinhas : Lowell, Worcester, Adams, Barre, Chelsea, Hingham, New-Bedford, Newburyport, Peabody, Peru, Pittsfield, Springfield, Seitate, Tanton, Weymouth.

Seguindo as pegadas do Massachusetts, New-York, por uma lei de 14 de maio de 1875, estatuiu o ensino do desenho industrial e à mão livre nas escolas normais do Estado, nas escolas de todas as cidades, ou, pelo menos numa secção (*department*)

(1) *Report of the Commissioner of Education for the year 1879*, pág. CCXII.

(2) BERGER : *Op. cit.*, pág. 413.

"Há apenas seis anos que o Massachusetts inaugurou o ensino regular das artes do desenho, e já em todos os Estados do norte e oeste, até às margens do Pacífico, o país segue rapidamente esta senda. Por toda a parte a educação apoia-se nos mesmos princípios e, dentro em pouco tempo, a Escola Normal de Boston enviará, em auxílio das artes, um enxame de missionários semelhante àquele que, há alguns anos, foi levar a longes terras o sistema educativo da Nova Inglaterra". *Rapport sur l'enseignement prim. à l'expos. univ. de Philadelph.*, pág. 409.

delas, isto é, nas *primary schools*, nas *grammar schools*, ou nas *high schools*. Esse ato legislativo foi recebido com o mais simpático acolhimento da população, como notava o superintendente escolar do Estado, no relatório de 1878-79. (1) Ensinam ali o desenho, nalgumas escolas, professores especiais; noutras, os professores ordinários (*regular teachers*). (2)

O Rhode Island, que possui, na cidade de Providence, uma escola especial de desenho para a instrução técnica de artistas (*the Rhode Island School of Design*), estende o ensino dessa disciplina às crianças maiores de nove anos, consagrando-lhe, na escola, o espaço de *uma hora por dia*. (3)

A Pennsylvania inaugurou, na capital, por ocasião do centenário, o seu museu e a sua escola superior de arte industrial (*the Pennsylvania Museum and School of Industrial Art*), modelados pelo *South Kensington Museum and Art School* de Londres. Construído em dois anos, o palácio destinado a esse serviço custou mil contos ao conselho municipal (*city council*) de Filadélfia e dois mil à legislatura do Estado. (4) Já no ano escolar de 1877-78, segundo os documentos oficiais, o desenho era ensinado em *três mil trezentas e duas* escolas pennsylvanianas. (5) Vai, portanto, sumamente adiantada a satisfação dos votos exprimidos, em 1875, no seu relatório *Education for work*, pelo superintendente Wickersham:

1.º Que o desenho industrial se ensinasse em

(1) *Report of the Commissioner of Educat. for 1879*, pág. 167.

(2) *Manual of the Board of Education of the city and country of New-York*, 1882. Págs. 98-9.

(3) *Report of the Commissioner of Educ. for the Year, 1879*, pág. 216.

(4) REGAMEY: *L'enseign. du dessin aux Et. Unis.*, pág. 89.

(5) *Report of the Commission. of Educ. for 1879*, pág. 198.

todas as escolas do Estado ;

2.º Que as escolas normais fossem obrigadas a dedicar mais atenção ao desenho e à educação artística em geral ;

3.º Que se criasse, no Estado, uma instituição (*pelo menos*) do gênero da grande escola inglesa de arte do South Kensington.

No Maine, há muitos anos também que penetrou essa tendência fecunda. No Maryland o desenho faz parte do programa ordinário das escolas comuns. (1) Vai por seis anos que esse movimento já se generalizava igualmente pelos Estados do Oeste, refletindo, em muito pontos, a imagem das idéias correntes no Massachusetts. É o que, na exposição de 1876, as comissões internacionais observaram em Chicago (Illinois), em Milwaukee, (Wisconsin), em Detroit, Bay City e S. José (Michigan), em S. Luiz (Missouri). Noutras partes cada organização local apresentava seus caracteres peculiares. Assim em Cleveland ; assim no Michigan, onde o desenho, ensinado até 1868 unicamente nas *high schools*, como ramo facultativo (*optional*), adquiriu desde esse ano o cunho de estudo geral e obrigatório, descendo às escolas de gramática e até às primárias. Em Washington o desenho ocupa vasto lugar até nas escolas de enjeitados e desvalidos (*neglected children schools*). (2)

Em suma, por toda a parte, na União Americana, "se reconhece que o desenho deve ser *uma lingua universal, lida e compreendida por todos os homens*, sejam de que nacionalidade forem. Todos os argumentos empregados em demonstrar a utilidade da linguagem, quer como instrumento de uso prático,

(1) *Ib.*, pág. 96.

(2) REGAMEY: *Op. cit.*, pág. 115.

quer como cultura do espírito, *procedem igualmente em relação ao ensino do desenho*. "Por instrução em arte industrial", diz o relatório do Ohio, "não se entende que todos os alunos se hajam de converter em artistas, mas apenas que em todos cumpre exercer a mão e o olho, até habilitá-los a verem com exatidão, e reproduzirem com habilidade as coisas que os interessem. *A faculdade de desenhar encontra-se em todas as crianças. É uma como inclinação que se trai, e simplesmente carece dirigida.*" (1)

Eis, pela suma, os fatos.

Negar, portanto, um lugar inauferível e de primeira plaina ao desenho na escola popular desde os graus mais elementares, é dar cópia de uma ignorância absoluta, ou de uma incompetência incurável no exame dos elementos da questão.

Resolvida, porem, esta, surgem consecutivamente várias outras, que, numa reforma séria, demandam a mais escrupulosa atenção do legislador e do pedagogo.

a) Que espécie de desenho é o adotável ao ensino escolar?

b) Qual a sua distribuição pelos vários estádios do currículo da escola, desde o *Kindergarten* até à escola superior?

c) Que método a razão e a experiência impõem a esse ramo da instrução primária?

d) A que mestres incumbe naturalmente o ensino dessa disciplina?

e) Quais os meios de formá-los?

É o que examinaremos, mas que não nos caiba

(1) M. BERGER: *Op. cit.*, pág. 406.

espaço e tempo, senão para o fazer mui perfunctivamente.

As três primeiras questões interdependem absolutamente, confundindo-se, por assim dizer, numa só. A natureza do desenho escolar, o programa de sua distribuição, o seu método de cultivo são elementos cointegrantes da mesma idéia, de uma idéia fatalmente complexa.

a, b, c) CARATER, DISTRIBUIÇÃO, MÉTODO DO DESENHO NA ESCOLA :

São três faces do mesmo problema.

O Sr. Joaquim de Vasconcelos, qualificando o ensino elementar do desenho, qual se professa nas escolas portuguesas, peremptoriamente o reprova. "O ensino elementar", diz ele, "reduz-se a pouco, ou nada. O chamado *desenho linear geométrico* das nossas escolas é condenável, em princípio, como inovação na ciência do desenho ; é um *a b c* tão absurdo no ensino artístico, como a soletração é um *a b c* absurdo no ensino linguístico. Entregar logo à criança a régua e o compasso, é tirar-lhe toda a vontade de aprender, toda a iniciativa; é paralisar-lhe o órgão mais precioso — a vista ; é fomentar a preguiça, a inércia, a incapacidade." (1) Subscrevemos sem restrição, aplicando-o ao Brasil, a que rigorosamente quadra, este juízo do eminente escritor, o homem que, em Portugal, já escreveu melhor sobre a ciência e a pedagogia da arte, o que mais exata concepção revela das condições essenciais à verdadeira reforma.

Já mostramos como o ensino do desenho deve preceder o da leitura e o da escrita, de que, como

(1) JOAQUIM DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 37.

"Quasi todos os mestres alemães condenaram, já em 1820, o uso imediato do compasso e da régua como absurdo inqualificável. Insistimos de novo sobre este ponto capital". *Op. cit.*, pág. 37. V. pág. 28.

pondera esse ilustre crítico e educador, é "elemento auxiliar. O conhecimento da forma da letra demanda um grau notável de percepção, o hábito já desenvolvido, íamos dizer : a ciência da observação ; e como se educa a criança nesse hábito ? Não é a vista o principal instrumento dado à criança pela natureza, para analisar o mundo exterior ? Não é sabido de todos o gosto, a insistência, com que todas as crianças pegam do lapis, para desenhar ? Sigamos, pois, as sábias instruções da natureza ; ensinemos a criança a observar, fornecendo-lhe um novo instrumento. Ela traduzirá com o *crayon*, na tábua, ou na lousa, o pequeno mundo que absorveu em si, e, vendo então novamente o objeto que reproduziu, comparará insensivelmente o retrato com o original. Daí à *percepção correta* — *the root of all* — do objeto a distância é mui pequena." (1)

Ramificação do estudo das formas, como a leitura e a escrita, mais simples nos seus elementos do que estas, e incalculavelmente prestadio no ensino de ambas, que facilita, e abrevia (2), o desenho, nos seus exercícios mais simples, tem o seu cultivo inicial no *jardim de crianças*, entre as de 4 a 7 anos. Froebel mesmo qualificou a sua importância no *Kinderergarten*. "O desenho", escrevia ele, "é um dos meios de desenvolvimento mais valiosos para a primeira infância ; porquanto, com o auxilio dele, bastam os materiais mais simples e o menor emprego de força física, para discernir facil e rapidamente o que

(1) *Ib.*, pág. 21.

(2) "Reading and writing are branches of form and not the least intricate branches. Elementary drawing would act beneficially on them, and they on it, if all proceeded harmoniously together, and still more saving of time and increase of efficiency would take place". *Directions for introducing the first steps of elementary drawing in schools and among workmen*, pág. 6. Apud JOAQUIM DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 21.

o menino por si mesmo é capaz de fazer". Já desde essa fase do ensino o desenho é encarado, pelos especialistas que teem discorrido sobre a pedagogia dos jardins infantis como "um dos meios inquestionavelmente mais importantes de educação." (1) Depois de construir, combinando certo número de hastezinhas de uma extensão determinada, as denominadas *formas da beleza* (*Schonheits formen, forms of beauty*) enceta a criança, no *Kindergarten*, o desenho propriamente dito. Servem para este uso as lousas, cobertas em toda sua extensão de uma rede de horizontais e verticais, intercortadas todas em ângulo reto e uniformemente intervaladas. Começando por traçar curtas verticais cujo comprimento não exceda o das secções verticais da *talagarça* (digamos assim), que o diagrama da lousa representa, depois horizontais, avulsas e combinadas com aquelas, mais tarde oblíquas, cujo caimento será determinado pelos pontos de intersecção da rede, o menino chegará, com o auxílio do lapis, mediante ângulos, combinações de ângulos e figuras cerradas, aos compostos geométricos, que formará com os pauzinhos de Froebel, antes de utilizar-se do lapis. Para não merecerem a censura que lhes irroga uma aliás competente autoridade (2), basta que esses exercícios se animem, deixando à imaginação do discípulo certa liberdade moderada, entre a infinidade de combinações lineares possíveis nos limites da rede, que constitue, a um tempo, um meio de sugerir à criança invenções continuamente novas, e corrigir-lhe os des-

(1) W. N. HAILMAN: *Kindergarten culture in the Family and Kindergarten*, pág. 73.

(2) FISCHER: *Le système Froebel a-t-il donné lieu à des critiques fondées? Quel sont les développements et les adaptations dont il est susceptible? Rapport.* (Congr. Internat. de l'Enseign.). Bruxelles, 1880. 1re. section, págs. 127 e 147.

vios da fantasia infantil nos seus primeiros tentamens. Deste modo se instila gradual, mas segurissimamente, ao homem, desde a primeira idade, pelo conhecimento concreto e pela reprodução pessoal das linhas e seus compostos, incalculavelmente variaveis, o sentimento da proporcionalidade das extensões, base de todo o método racional do desenho, a intuição da simetria, da regularidade, da harmonia de todas as formas. Guiado assim, *sem lições aparentes*, o artistazinho de cinco ou seis anos entra num período de surpresas e conquistas, ante a coincidência entre as formas ideais que a imaginação lhe inspira e as formas usuais, as formas familiares aos seus olhos, as chamadas *formas da vida* (*forms of life*), coincidência às vezes casual, mas que cumpre buscar, preparar, amadurar, explorar, conduzindo habilmente o imaginoso inventorzinho a concretizar, nos objetos cuja presença e trato lhe são mais triviais, as figuras imaginaveis que lhe delineara a faculdade criativa, fecundada, encaminhada e corrigida pelos elementos geométricos, adquiridos solidamente pelo aluno, graças aos processos do método froebeliano.

Pelo uso metódico desses processos é que se chegou à verificação : 1.º) de que para o desenho, salvo o caso de enfermidade orgânica, não há criança incapaz ; (1) 2.º) de que esta disciplina é perfeitamente adaptavel ao espírito infantil desde os quatro

(1) "Poderão todas as crianças desenhar? Será a disposição para o desenho natural em todas? Os pedagogos mais illustres disseram *sim*; e a prática repetiu outro *sim*, na Alemanha, na Inglaterra, em todos os países onde existe um *Jardim da infância*". J. DE VASCONCELOS: *Op. cit.*, pág. 22.

"The conviction has been arrived at, from teaching many children, that a natural incapacity for apprehending forms analogous to the total absence of an ear for music, does not exist". *Directions etc.* Apud. J. DE VASCONCELOS: *Loc. cit.*

e até desde os três (1) anos de idade.

Preparado assim o menino, racionalmente, nos preliminares introdutórios ao desenho antes de ter a mínima noção do alfabeto (2), começa a tarefa da escola primária. Qual o objeto, os limites e os métodos do desenho nas escolas desta classe?

A resposta depende absolutamente do conhecimento da situação, que ligeiramente exporemos, deste problema nos três Estados, onde ele tem recebido até hoje a solução mais sistemática, mais cabal, mais notável, pela excelência dos resultados : a Inglaterra, os Estados Unidos, a Áustria.

Inglaterra — Para informação tão rápida, quanto completa e fiel, da Câmara, pediremos o transunto da legislação, dos programas e da experiência na Inglaterra a um escritor frequentes vezes invocado por nós nesta especialidade. Eis aqui o seu habil resumo :

"1. O mestre terá conhecimento, ao cabo de quinze dias, do grau de aptidão dos seus diferentes discípulos, e começará a terceira semana com uma classificação dessas aptidões, estabelecendo (se julgar necessário) para os mais atrasados uma classe

(1) "It is true that the simplest outline is an abstraction; but a child *three years old* can understand such an abstraction of familiar objects. Such outlines are the infancy of art as well as its alphabet". *Directions for... drawing in schools*, pág. 9 — *Apud* — J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 22.

(2) O concurso com que o desenho pode cooperar para o ensino da leitura acha-se notavelmente exemplificado num livro escolar, cuja indicação encontramos na obra do Sr. J. de Vasconcelos, mas que temos também presente (assim como a de J. D. Harding, cuja autoridade invocamos à pág. 106 deste parecer): *Elementary drawing copy book for the use of children from four years old and upwards in schools and families. Compiled by a student certified by the Science and Art Department. London. Chapman and Hallan 193, Picadilly, agents to the Science and Art Depart. for the sale of Art-examples.* (Em 7 séries, de 12 páginas cada uma). As letras do alfabeto constituem ali as

preparatória. Esta nunca deverá ter mais de 10 ou 12 discípulos ; porque é necessário, é indispensavel que o mestre possa corrigir cada um dos trabalhos de cada um dos discípulos duas e até três vezes durante a lição.

"II. Os discípulos da classe preparatória seguirão gradualmente para a *classe geral*, que nunca deverá ter mais de 20 a 25 discípulos.

"III. Poderá estabelecer ainda uma classe *superior* (dentro da *geral*) de pequeno número.

"IV. Excedendo-se o número de 25, é preciso recorrer ao auxílio de um ajudante.

"V. A duração do ensino deve variar : meia hora para os discípulos de 7 a 9 anos ; depois mais um quarto ; para os outros, três quartos, e depois uma hora.

"VI. O mestre deverá construir um horário do ensino com o *Número de lições, Data, Assunto da*

duas primeiras séries (24 páginas), com 88 espécimens cujo índice é o seguinte:

Págs.	1 e 2 Linhas	vert.	horiz.	obliquas	e curvas
" 3	"	"	"	"	"
" 4	"	"	"	"	"
" 5	"	"	"	"	"
" 6 a 8	"	"	"	"	"
" 9	"	"	"	"	"
" 10 e 11	"	"	"	"	"
" 12	"	"	"	"	"
" 13 e 14	Paral	"	"	"	"
" 15	"	"	"	"	"
" 16	"	"	"	"	"
" 17 a 20	"	"	"	"	"
" 21	"	"	"	"	"
" 22 a 23	"	"	"	"	"
" 24	"	"	"	"	"

Nesse trabalho, que é a caligrafia e o ensino da letra redonda pelo desenho, os modelos seguem, não a ordem do alfabeto, mas a gradação racional dos elementos geométricos, segundo a sua dificuldade gráfica: 1.º vertical: *I*; 2.º vertical e horizontal: *L, T, H, E*, etc.; 3.º vertical e oblíqua: *K, Y*; 4.º vertical e curva: *J, P, U*.; 5.º vertical, horizontal, e curva: *D, B*, etc.; 6.º curvas e círculos: *S, C, Q, O*; 7.º paralelas.

lição, Notas. Aliás ser-lhe-á impossível estabelecer uma gradação rigorosa no ensino.

"VII. O desenho, tanto de objetos como de estampas, será feito de três modos :

"a) Desenho de memória (cópias e objetos).

"b) Desenho de invenção.

"c) Desenho a tempo fixo.

"O primeiro far-se-á tanto sobre os objetos como sobre as estampas ; o segundo versará sobre a composição com os elementos já aprendidos ; o terceiro constará de exercícios tirados da escala do ensino imediatamente inferior à capacidade do discípulo. O *desenho a tempo* tem por fim educar no discípulo um golpe de vista rápido e seguro ; desenvolver nele o sentimento das qualidades características dos objetos, e combater a indolência em geral.

"VIII. O mestre deverá olhar atentamente pela postura do discípulo, já estando ele sentado, já em pé ; deverá atender à posição da mão.

"IX. A escolha dos objetos e estampas é uma questão de importância capital. O mestre não passará nunca a uma série superior, sem que toda a classe haja executado uma série anterior completa, por meio de alternância dos números, entre os discípulos. O mestre deverá atender, sobretudo nos primeiros tempos, a que o tema dado para a lição não exceda, pelo trabalho, o tempo destinado a ela. Deverá deixar-se toda a liberdade de escolha ao discípulo, apresentando-se-lhe a série dos modelos ou estampas correspondentes às suas aptidões no princípio de cada lição.

"X. O mestre nunca deverá fazer correções no próprio desenho do discípulo (1), mas sim à margem.

(1) "O regulamento oficial inglês chama a este processo : a *most objectionable and immoral proceeding!*"

ou numa folha à parte. Será melhor ainda que o discípulo corrija os seus próprios erros, depois do mestre lhos ter demonstrado. A exatidão do desenho obtem-se progressivamente, com o tempo. Forçar o discípulo logo a grande rigor seria pedir o impossível, e cansá-lo.

“XI. O mestre nunca deverá consentir que o discípulo comece a desenhar qualquer objeto ou cópia, antes de a ter estudado na sua totalidade e nas suas partes, comparando-as entre si; assim como não deverá consentir que o discípulo trace uma linha, sem ter marcado previamente os pontos extremos dela no seu desenho.

“XII. O lapis e o papel branco devem ser banidos do ensino elementar. O discípulo desenhará primeiro com o *crayon* branco sobre uma tábua ou lousa de dimensões razoáveis, e depois com carvão e *crayon* preto (*Conté*) sobre papel de cor; o manejo do *crayon* e do carvão habitua o aluno a desenhar a traços largos, rasgados, a desprezar os acidentes com prejuízo das qualidades características do objeto; prevenirá a tendência, funesta nos primeiros graus, de querer o discípulo *acabar* demasiadamente o desenho, e de se iludir com efeitos de uma *virtuosidade* esteril, que fatigará sempre. A tábua deverá ser pintada antes de castanho semi-escuro, do que de preto. O uso da caneta para segurar o gesso e carvão deve ser igualmente banido, ao princípio; porque embaraça a liberdade do traço. O ponteiro de lousa não serve; porque torna o desenho vagaroso, a mão áspera e pesada.

“XIII. O ensino das cores com um diagrama bem calculado tem cabimento na escola primária para

os discípulos de 8 anos em diante ; a prática tem-no provado. (1)

"XIV. O *ensino da perspectiva* deve entrar no fim do curso, numa forma elementar prática e numa escala rigorosamente graduada.

"XV. O ensino de modelação fica excluído, como pertencente à escala de desenho do segundo grau" (2).

Áustria. — Mui cedo se compreendeu nesse país a esterilidade do ensino do desenho à régua e compasso. As tentativas para emancipar desse processo esterilizador a educação da mocidade principiam no começo deste século (em 1803). Mas só em 1846 o processo *estigmográfico*, aliás já muito antes consideravelmente utilizado por Froebel, entre os jogos infantis do *Kindergarten*, recebeu do Dr. Hillard, em Viena, a sistematização, que hoje faz dele a base mais racional de todo o ensino do desenho.

O professor Grandauer, de Viena, incumbido, algum tempo antes da exposição de 1873, de relatar a situação do ensino escolar do desenho, ocupando-se com o método coordenado por Hillard, profere este juízo : "Dantes se reputava o desenho como simples arte deleitável ; cuidava-se que, para o cultivar, se houvessem mister disposições naturais inteiramente particulares. Não se pensava em convertê-lo num ensino metódico ; limitava-se tudo a executar lindas cópias de modelos de todo o gênero a *crayon*, a *aguarela*, a *óleo*. Desenhava-se um pouco de tudo : arabescos, flores, esboços de monumentos, máquinas, etc., sem que o aluno lhes pudesse atinar bem o in-

(1) "A course of lessons on colour might occasionally be given in common schools, for it has been found that the elementary laws of colour can be made perfectly intelligible and very interesting to children of the age of eight and upwards. (*Directions*, pág. 11)".

(2) J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, págs. 15-18.

tuito ou a significação. Hoje a experiência tem comprovado que a todo o ensino do desenho há-de ser base o conhecimento das formas geométricas elementares, e que, conseqüentemente, logo depois de praticados os primeiros exercícios a linhas retas e curvas, não há melhor objeto de estudo, para os principiantes, do que as figuras regulares, constituídas pela divisão e combinação dessas linhas. Veio, de mais a mais, a prevalecer a convicção de que, para o ensino em comum, o melhor meio é compor o mestre mesmo o modelo na pedra" (quadro preto, tábua preta, *tableau noir*, *black-board*, *Schul-Tafel*) "explicá-lo depois, e reproduzirem-no os alunos, ajudados, nas classes inferiores, por cadernos preparados segundo o *método estigmográfico*. Mais tarde convirá levá-los a executarem desenhos *ditados*, ou de *memória*. Todos, em suma, hoje em dia, reconhecem que é necessário assentar um plano metódico para o ensino do desenho, e esquivar os processos de exercício puramente mecânico." (1)

São maravilhosos os frutos desse método, que, nalguns países, como a Boêmia, tem prestado serviços admiráveis, ainda sob a direção de mestres completamente estranhos ao conhecimento do desenho. (2)

Eis (estribando-nos sempre em autoridades, e do mais eminente valor) o em que consistem as feições que caracterizam o tipo desse método :

"Schmidt, Soldau, Olte, etc.", escreve o Sr. J. de Vasconcelos (3), "tinham ensaiado vários métodos de ensino, que padeciam de um defeito essencial : que não estabeleciam uma graduação rigorosa ; fal-

(1) Apud BRAUN : *Rapport* etc., págs. 649-50.

(2) Under the charge of teachers totally ignorant of drawing. LANGL : *Modern Art Education*, pág. 14.

(3) J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, págs. 36-7.

tava-lhes a base indispensável, o primeiro fundamento, o primeiro degrau da escada : o *desenho estigmográfico*. A resolução do problema dependia da invenção de um processo bem simples, naturalíssimo, mas que, como muitas outras coisas simples, custou a achar. Era mister idear uma transição natural, quasi insensível, entre o desenho *auxiliado* (1) e o desenho *a olho* (2), sem recorrer à régua e ao compasso ; essa transição tornou-se possível com a *rede estigmográfica*. (3)

"O papel para o desenho, segundo o método estigmográfico, é *quadriculado*, isto é : está coberto com linhas, que enchem a folha, cruzando-se em ângulo reto, e formando uma rede de pequenos quadrados. As figuras formam-se traçando, isto é, cobrindo as linhas de um quadrado a outro, até se completar a figura proposta pelo mestre como modelo. As linhas da rede estigmográfica são mais tarde substituídas por pontos e, finalmente, os pontos reduzidos em número, mais e mais, até desaparecerem de todo, e darem lugar ao desenho livre *a olho* ; com este método não havia, nem há, nem haverá saltos mortais ; a progressão pode ser graduada matematicamente."

Em consequência de largos debates, que se agitaram durante uma longa série de anos, o método Hillard passou por várias modificações das quais a principal é esta :

(1) Desenho a régua e compasso.

(2) Ou *a mão livre* (*free-hand drawing*, *Freihandzeichnen*, *Freies-zeichnen* ; *dessin à main levée*).

(3) Do grego *stigma*, ponto.

"Importa principalmente", diz Grandauer, "que não se abuse da rede estigmográfica, que o discípulo se emancipe a tempo dêsse meio auxiliar, e que as estampas que hão-de servir de transição para o desenho a olho, apresentem os problemas a tempo e sem solução de continuidade". *Apud* J. DE VASCONCELO: *Op. cit.*, pág. 61.

"A rede estigmográfica fica subsistindo, mas deverá ser traçada pelo próprio discípulo, que medirá tudo a *olho*, e que aumentará, ou diminuirá as linhas, ou os pontos auxiliares, segundo a necessidade da figura que quizer construir. O mestre traçará o modelo na pedra." (1)

Eis como, a respeito do método estigmográfico, se pronunciava, em 1873, a comissão francesa em Viena :

"Sem suprimir a espontaneidade do olhar e do traçado, ele possibilita aos principiantes a execução de figuras, que, sem a rede de pontos de orientação, não lhes seria dado jamais reproduzir, nem sequer analisar. Assim já o desenho não será um como trabalho de estresir, ou trasfolear, uma servil imitação (*un calque*) ; não se dispensam o olho e a mão de adquirir exatidão e segurança ; mas a dificuldade, em vez de ser insuperável, oferece-se assaz reduzida e dividida, para que o aluno obtenha vencê-la. Pouco a pouco vai escusando a rede ; das figuras retilíneas passa insensivelmente às curvas regulares, para as quais os estigmas servem apenas de indicação geral, depois à representação dos objetos usuais de forma nimamente simples, que, em pouco tempo, chega a desenhar sem quadrículas, nem ponteados algum, quer tomando por exemplar a natureza mesma, quer seguindo modelos traçados na pedra." (2)

Para a aplicação inteligente e uniforme deste sistema, que, com razão, se tem considerado "excelente e aplicável a todos os países e a todas as inteligências, no ensino elementar do desenho" (3), o

(1) J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 41.

(2) BUISSON : *Rapport sur l'instruct. primaire à l'exposition univers. de 1873.*

(3) J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 41.

governo austríaco adotou o admirável compêndio do Sr. J. Grandauer, livro no qual o método estigmográfico tem a sua encarnação mais perfeita.

Só a análise do curso delineado nesse manual vos poderá habilitar a conhecerdes precisamente a realidade dessa poderosa combinação pedagógica, e lhe estimardes o imenso valor.

Para este fim, ainda uma vez, pedimos ao proficiente escritor português, cujo nome tantas vezes tem honrado estas páginas, a cooperação do seu consciencioso trabalho. (1)

O compêndio Grandauer *Elementos de desenho escolar (Elementar-Zeichenschule)*, distribuído em 12 cadernos, ou fascículos, de 10 folhas cada um, divide-se em três categorias, escalas, ou graus : inferior, médio e superior (*Unter, Mittel, Oberstufe*).

Primeiro grau :

Fascículo 1.º — Linhas e combinações lineares para a formação de quadrados e outras figuras geométricas de ornamentação. Em todo o caderno consiste a orientação estigmográfica em deixar fixados os pontos auxiliares da rede. Determinação de distâncias ponto contra ponto, desde a primeira folha até à sétima; medição de distâncias iguais entre ponto e ponto ; medição de distâncias desiguais com iguais, da oitava à décima folha. Termo médio, em cada folha, três figuras decompostas, com a maior clareza, nos seus elementos.

Fascículo 2º — Prosseguem-se, segundo o mesmo processo estigmográfico, os exercícios e combinações de quadrados com duas e mais distâncias desiguais.

Fascículo 3.º — Combinação dos elementos do antecedente, mediante figuras mais complicadas.

(1) *Ib.*, págs. 41, 52-56.

Segundo grau :

Fascículo 4.º — Exercícios sobre quadros e outras figuras geométricas de ornamentação mais difícil, com o auxílio da estigmografia modificada. Importante modificação, bem que graduada com o maior rigor metódico, de modo que o adiantamento, aliás considerável, do discípulo, obtem-se quasi insensivelmente. Os *estigmas* (pontos estigmográficos) servem, ora para que as linhas corram por sobre eles, ora como meio auxiliar para lhes determinar a direção, ficando por cobrir alguns, cuja utilidade era, não entrar no contorno, mas indicá-lo. No primeiro grau as linhas percorriam todos os estigmas ; daqui avante porem uns (*efetivos*, ou *primários*), são absorvidos nelas ; outros (*auxiliares*, ou *secundários*) ajudarão o traçado, sem se assimilarem nele : dificuldade nova, susceptível de uma graduação rigorosa.

Fascículo 5.º — Transição para o desenho a olho. Dificuldade progressivamente maior no desenvolvimento das figuras geométricas ornamentais. Rareiam-se cada vez mais os estigmas *efetivos*, de que o aluno se vai desembaraçando, guiado pelos pontos auxiliares. Até aquí cerca de 200 problemas vencidos. Pela primeira vez à folha 59, um trabalho de sombreação "que continua distribuida com parcimônia até ao fim do compêndio".

Fascículo 6.º — Inicia-se o desenho a olho. "É deste modo, com um método seguro e *rigorosamente progressivo*, que o discípulo chega a desenhar as figuras, relativamente difíceis, do 5.º caderno, *sem o menor auxílio de régua e compasso*, de ominosa memória ; e note-se que estamos e estaremos até o fim deste compêndio, no domínio do *desenho elementar*". Desde este passo acabaram-se absolutamente os estigmas. Resta ao discípulo apenas a

linha, que tem de dividir exatamente, para direção sua, no desenho das figuras.

Terceiro grau :

Fascículo 7.º — Seguimento do desenho a olho, que, numa série de problemas graduados, vai até ao termo do livro.

Fascículo 8.º — Desde a folha 71 sombreação, que continua ininterrompidamente. “Como todas as figuras do compêndio são calculadas para superfícies planas (*Flächenverzierung*) a sombreação reduz-se à aplicação de uma *tinta*, que seja suficiente para acentuar o relevo das formas da figura”. — À fol. 78 começam as curvas (não sombreadas) em círculos, semicírculos e quadrantes.

Fascículo 9.º — Prosseguem estes últimos exercícios. — Encetam-se as primeiras formas fundamentais da ornamentação vegetal, geometricamente compostas sobre os elementos adquiridos até aqui, sem sombreação (fol. 81 e 82) e com ela (fol. 83. — 8). Elipse; ornamento grego, de que ela é a base (89 — 90); sombreados.

Fascículo 10. — Dá começo “a ornamentação vegetal propriamente dita, a *ornamentação estilizada*” (1); principiando pelo elemento primordial, a

(1) “A palavra estilizar tem, no domínio da arte de ornamentação, um sentido especial: *estiliza-se* uma figura, um objeto, um produto da natureza, quando se despre essa figura, esse objeto, ou esse produto das imperfeições, isto é, irregularidades naturais de suas formas. A arte de ornamentação tira os seus motivos do mundo animado e inanimado, e emprega os produtos da natureza (folhas, flores, frutos, ramos, animais, etc.) não como eles são, mas como deviam ser. A arte corrige, neste caso, a natureza, estiliza o objeto, quando pretende utilizá-lo para a ornamentação; as leis desta última arte obrigam-na sempre a estilizar. Um pintor cometeria um grave erro, se no seu quadro estilizasse as folhas ou frutos de uma árvore. Do mesmo modo o ornamentista violaria as leis da sua arte, se imitasse as irregularidades e casualidades da natureza nos motivos da ornamentação; neste caso o seu trabalho seria *naturalístico*, o *contrário de estilizado*”.
J. DE VASCONCELOS: *Op. cit.*, pág. 55.

folha, gradualmente complicado numa sucessão de problemas de base geométrica. Sombreação só a fol. 100.

Fascículo 11.º — Volutas em geral, e especialmente a iônica. Ornamentos: grego, oriental, italiano (sombreados), com elementos vegetais de base geométrica. Formas vegetais (folhas e frutos), estilizadas, sem sombreação (fol. 105-8). As mesmas, desenvolvidas segundo a sua sucessão natural: em tarjas (fol. 109); na plenitude do seu todo orgânico; rosetas (fol. 110).

Fascículo 12.º — Rudimentos principais da perspectiva, exemplificados (111-120). "Estes exemplos servem apenas para o mestre regular a ordem da perspectiva elementar no ensino, até ao momento em que haja de recorrer aos corpos sólidos, ou aos modelos *de arame* (transição entre a estampa e o modelo sólido), para introduzir o discípulo no estudo do real." (1)

Ao todo, no curso inteiro, 300 exemplos em 120 estampas.

Sob o regimen da estigmografia fica ao mestre a liberdade ampla de utilizar-se de vários processos, ou adotando-os cada um individualmente, ou associando-os em todas as suas combinações possíveis, consoante às disposições dos alunos. Esses processos veem a ser:

Figuras *apontadas* (ponteadas, ou pontilhadas).

Figuras *balizadas*.

(1) "As estampas do Sr. Grandauer não são para uso direto do discípulo; servem principalmente ao mestre, para ele desenhar os problemas na pedra; os discípulos repetem o problema reduzido sobre umas lousas especiais (*Theken*), quadriculadas por meio de linhas, segundo a rede estigmográfica, ou cobertas com os estigmas em substituição das linhas. O mestre poderá prescindir até dos *estigmas*

Meias figuras ; sendo a outra metade, que o discípulo deve inteirar, pontoada ou balizada.

Rede de linhas } mecanicamente pautada nas
" " pontos } lousas, ou nos cadernos.

Rede de pontos, construída pelo aluno, depois de lhe ter marcado as distâncias ele mesmo.

Rede de pontos como meio auxiliar preparatório ; estigmas *efetivos* ou primários (Grandauer, cadernos 1-3).

Rede modificada; estigmas *secundários* (Grand., cad. 4) ; com transição para o desenho a olho, sem balizas, nem estigmas. (1)

Qualificando pelos seus característicos fundamentais o pensamento deste método, e delimitando o âmbito deste programa, as instruções oficiais, expedidas em 1870, com o fim de regular a organização pedagógica das escolas da monarquia austro-húngara (2), exprimem-se assim :

"Tem por objeto este método *formar o olho e a mão* dos alunos, levá-los a perceberem nitidamente, e discernirem com segurança as formas e os volumes, exercitá-los na representação linear das relações entre as coisas no espaço, na figuração dos objetos terminados por superfícies planas, na das linhas retas e curvas ; enfim, habilitá-los a desenharem do natural os objetos de formas simples.

primários e secundários, enfim de toda e qualquer baliza, e começar logo com o desenho a olho, se assim o entender, se o talento do discípulo, se a sua instrução e facilidade de percepção permitirem estes saltos. O método do Sr. Grandauer é tão racional, que deixa ao mestre a liberdade de usar de qualquer desses meios ; as suas estampas tem o raro merecimento de poderem servir em todos os métodos que podem ter aplicação ao ensino elementar do desenho : desenho ditado, desenho a tempo, a tempo fixo, de memória, de invenção e desenho de estampa". J. DE VASCONCELOS : Op. cit., págs. 56-7.

(1) J. DE VASCONCELOS : Op., cit., pág. 63.

(2) Apud BRAUN : Rapport etc., págs. 650-51.

"No grau inferior o aluno cinge-se a reproduzir modelos faceis, desenhados na pedra. No médio e superior, o ensino do desenho é posto em relação com o das formas geométricas, no sentido de ser pela representação figurada destas formas que o aluno se comece a familiarizar com elas. Os discípulos, em quem se revelarem aptidões particulares, exercer-se-ão em desenhar ornatos singelos, em traçar esboços, planos, mapas, etc.

"No tocante ao desenho releva deixar ao mestre a liberdade de ampliar, ou estreitar os limites do ensino em geral, e em particular os do ensino de cada classe. Mas não perca de vista as necessidades peculiares às classes de meninas.

"O ensino geométrico, reservado às classes médias e superiores, abrangerá o estudo dos ângulos, triângulos, quadriláteros e polígonos regulares, o círculo, a elipse, o prisma, a pirâmide, o cilindro, o cone e a esfera. Completará este ensino a medição das superfícies e volumes."

Na prática, este método precioso subordina-se a princípios racionais, que constituem hoje, por assim dizer, a cartilha do desenho pedagógico, e que se podem substanciar nas seguintes regras :

1.^a Todo o ensino do desenho deve ter por base a geometria ;

2.^a As formas convencionais, atenta a sua regularidade, hão-de preceder as naturais, que são irregulares ;

3.^a As formas naturais, que se tiverem de desenhar, hão-de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas, em que se baseiam ;

4.^a A percepção há-de preceder a execução. Nada é mais mortífero para o entendimento do aluno do que copiar desenhos que não percebe. Cumpre,

não só que aprenda a executar a tarefa, mas a executá-la raciocinando ;

5.^a Na ordem do curso, a reprodução pura das formas deve preceder aos efeitos de luz e sombra ;

6.^a O ensino desta disciplina não se deve circunscrever exclusivamente a um gênero de desenho ;

7.^a É assunto da maior importância, afim de desenvolver o gosto entre os discípulos, que os traslados e modelos sejam o mais formosos possível.

8.^a O aluno deve-se exercer constantemente em executar desenhos originais e aplicações originais de todos os princípios que adquirir. (1)

Estados-Unidos. — Walter Smith é, ao mesmo tempo, o grande teorista e o verdadeiro criador prático do ensino do desenho na União Americana. Incumbido da organização deste ramo da educação pública no Massachusetts, a sua influência tem-se estendido ao país inteiro.

À sua propaganda, aos seus tratados, aos seus manuais, aos seus relatórios, portanto, é que cumpre ir buscar a teoria e a realidade orgânica do ensino popular da arte nos Estados-Unidos.

Não nos permitindo a natureza deste trabalho um exame técnico e completo do assunto, limitar-nos-emos à indicação das regras que presidem ali à direção e ao plano desse estudo.

A teoria, em suas generalidades, pode-se compendiar nos seguintes axiomas :

“I. Um menino pode aprender a ler, escrever e contar ? Então pode igualmente bem aprender a desenhar.

(1) STETSON : *Modern Art Education*, pref. págs. XXXV-VI.

"II. O desenho constitue um dos elementos da educação geral. A escola pública deve ensiná-lo.

"III. Todo o professor ordinário é capaz de ensinar o desenho ; não se carece de especialistas.

"IV. A verdadeira função do desenho, na educação geral, é desenvolver a percepção, e exercitar a imaginativa. Ele fortifica o amor do método, suscitando, ao mesmo tempo, a originalidade.

"V. O desenho não é objeto de luxo ; é, antes um utensílio *que facilita o estudo de outros assuntos*, tais como a geografia, a história, a mecânica, etc.

"VI. Não nos devemos ocupar em ensinar senão o que a todos for acessível e, direta ou indiretamente, útil a todos. (1)

"VII. Aos cursos adiantados ou especiais cometamos o ensino dos desenvolvimentos cuja aquisição possa vir a ser desejada entre pessoas dotadas excepcionalmente pela natureza ou pela fortuna.

"VIII. O desenho que convem professar nas escolas públicas, é o industrial, e não o pinturesco.

"IX. Os exercícios, constantemente progressivos, devem encadear-se uns aos outros desde a ínfima até à mais elevada classe. Desta em diante o ensino torna-se pessoal, variando os exercícios na razão

(1) "Não são práticos, não se adaptam ao uso geral os métodos e sistemas de instrução, cujo plano tiver em mira a educação de faculdades excepcionalmente grandes ou acanhadas ; e este é o erro em que tem incorrido certos artistas, que, sem longa e extensa experiência da educação artística, ou com essa experiência limitada a algumas especialidades, tem engenhado métodos parciais de ensino. São os vazios entre escala e escala o que assusta os indivíduos de capacidade comum e lhes embaraça os passos hesitantes. Numa série consecutiva de lições de desenho, a graduação há-de ser tal, que não se distinga um ponto onde se possa dizer que principia a ser difícil o assunto. A instrução deve proceder como o declive de um plano inclinado, acessível a todos ; não exigir aptidões extraordinárias, como a ascensão violenta das vertentes íngremes de uma serra, desigualmente escarpada, fendida de algares e despenhadeiros". WALTER SMITH : *Art Education*, pág. 63.

das diferenças de capacidade peculiares a cada indivíduo.

"X. O único meio prático de introduzir o desenho nas escolas públicas é confiar-lhe o ensino aos professores ordinários.

"XI. Sendo os elementos da forma um composto de aritmética e escrita, fácil é a todo professor preparar-se rapidamente para ensinar o desenho, sem precisão nenhuma de disposições excepcionais, nem grande habilidade de mão." (1)

Walter Smith delineia assim a adaptação do curso de desenho à escala escolar nos Estados Unidos :

Escola primária. — Desenho a mão livre, desenho por modelos, desenho de memória. Os objetos serão geometricamente desenhados pelo trabalho do mestre na pedra, ou por estampas. Nenhuma noção, por enquanto, de perspectiva.

Escolas do 2.º grau (grammar-schools). — Desenho por modelos executados na pedra, por traslados, que mostrem os princípios da perspectiva e por objetos reais ; desenho geométrico, auxiliado por instrumentos, e de problemas geométricos no plano. Cópias de contorno a olho, avultadas e reduzidas, de desenhos ornamentais históricos e de outras espécies, segundo modelos planos, — para ensinar os vários estilos de arte.

Escolas do 3.º grau (high schools) e escolas normais. — Desenho de memória, por modelos e de perspectiva ; sombreação ; colorido ; desenho por modelos sólidos e vegetais ; elementos de desenho ornamental.

(1) WALTER SMITH : *Annual Report on industrial drawing in Massachusetts for the year 1879.*

Esclareceremos estes traços gerais com uma explicação sucinta do modo prático de ação adotado nesse plano. (2)

Escolas primárias :

Desenho de contornos a mão livre. — Nas primeiras lições aos alunos mais moços, uso exclusivo de modelos feitos na pedra pelo mestre, consistindo em linhas, ângulos, triângulos, quadrados, divisões da reta em partes iguais, ou proporcionais, curvas, combinações singelamente simétricas de curvas e retas. Principia assim o desenho a olho, pelos alunos, nas lousas, até se vencerem as dificuldades iniciais. Exercício moderado sobre letras maiúsculas, alfabeto latino ; monogramas e iniciais. As formas mais apropriadas às crianças mais novas são as do menor número possível de linhas, principalmente se traduzirem a figura dos objetos mais familiares, frutos comuns, folhas de árvore, artigos de loiça usuais. Para os alunos de mais idade se alternará a imitação dos desenhos executados na pedra com a de modelos planos, reproduzidos ora com as mesmas dimensões, ora em escala aumentativa, ou reduzida. Nos diagramas que servirem de traslado, a estampa será *geométrica*, e não *perspectívica*, enquanto o discípulo não chegar ao desenho direto de objetos. O principal intuito do desenho de contornos a mão livre é ensinar o uso conveniente do material, os nomes das linhas e figuras, educar o olho na avaliação das proporções, e inculcar a percepção do belo nas curvas e conformação dos objetos. Cada lição constitue um todo completo, começando, e terminando a tarefa no tempo aprazado ; para o que se simplificarão, sendo mister, os problemas, o que é preferível a alongar a lição, ou

(2) WALTER SMITH : *Art Education*, págs. 50-61.

deixá-los incompletos. Na mesma classe, desenharam em cadernos os alunos mais desenvolvidos ; os outros, em lousas. Além da crítica geral da lição, na pedra, pelo professor, a crítica particularizada, por ele também, a propósito do trabalho dos alunos. Antes de começada a lição, o mestre desenhará corretamente, na pedra, o seu objeto, e começará explicando-lhe as proporções e caracteres gerais ; feito o que, no correr dela, o desenhará de novo, passo a passo, analisando-o, seguido constantemente pelos discípulos. Convem manter, em cada desenho, a mesma espessura, cor e continuidade em todas as linhas do contorno. — Duração semanal do ensino : não menos de duas horas. Por lição : para os mais moços, 1 hora ; para os um pouco mais idosos, 40 minutos ; para os mais velhos, que já desenhavam em papel, uma hora.

Desenho de contornos por modelo sólido. — Extremamente simples na escola primária ; porque envolve, mais ou menos, a prática da perspectiva. Reservado aos alunos de mais idade, e circunscrito, quanto possível, a objetos que apresentem por todos os lados a mesma configuração : tais os aparelhados a torno, ou em roda de oleiro. É dupla a vantagem desses modelos ; porquanto, graças à sua simetria, permitem, no desenho, a fixação de uma linha central, e, de qualquer ponto da classe que se vejam, oferecem aos espectadores o mesmo aspecto. — Preferir, como cor dos modelos, o branco, pela sua propriedade de desenvolver melhor que qualquer outra cor a forma do objeto. — Evitar, por ora, os sólidos retangulares, que jogam com todas as dificuldades da perspectiva linear. — Cuidado na colocação dos objetos, quanto à sua distância em relação ao aluno ; nem perto de mais, que se lhes demude a forma, nem

tão longe, que se divisem mal. Altura, cerca de seis polegadas acima da horizontal que partir do olho do aluno. — Definições das figuras de geometria plana, de envolta com o desenho a mão livre e por modelos sólidos.

Desenho de memória. — W. Smith faz o maior cabedal do desenvolvimento sistemático do ensino de desenho por este processo, sem o qual reputa mutilada esta parte da educação. Partindo de formas geométricas de um tamanho dado, as crianças, por este meio, chegarão até à reprodução inteira dos originais que tiverem imitado, por complicados e miudos que sejam.

Escola média :

Desenho por modelos sólidos. — Cabe aqui, no desenho a olho, o uso, pela primeira vez, de figuras geométricas, que indiquem as regras iniciais da perspectiva, como a convergência das paralelas à medida que se nos distanciam dos olhos, o encurtamento das linhas e planos, conforme o ângulo que fazem com a linha de direção em que o aluno encare o objeto, e outras. Modelos mui simples. — Medição proporcional de alturas, extensões e planos *evanescentes*, pelo processo que consiste no uso do lapis empunhado com o braço estendido em todo o seu comprimento. Explicação deste processo pelo mestre e prática pelos alunos. — Grupos de objetos, alguns dos quais já os discípulos tenham desenhado. Grupos de figuras, em que entre um ou mais sólidos geométricos, associados a objetos de serventia familiar.

Desenho de memória. — Mais adiantado que na classe primária, em proporções de desenvolvimento análogas às que recebeu o desenho por modelos ; passando de objetos destacados a grupos.

— Cada aluno praticará uma vez por semana o desenho na pedra.

Desenho geométrico. — Construção de figuras. O professor enuncia o problema aos alunos, que escrevem a enunciação ditada. Resolve-o então na pedra, acompanhado passo a passo pelos alunos, num livro especialmente traçado para esse fim. Seis problemas elementares, ou quatro mais difíceis, constituem a tarefa de uma hora. De três em três, ou de quatro em quatro, a lição recapitulará as precedentes. — Imprimir fundo no ânimo dos alunos o sentimento da necessidade da exatidão escrupulosa dos resultados; pois, privado de incorreção, o desenho geométrico é o mesmo, ou pior que nada.

Escolas superiores e escolas normais:

Desenho por modelos sólidos. — Colorido. Cópia a *crayon* e sêpia, de modelos de gesso, de grupos de objetos naturais; cópia de objetos naturais e de arte, a aquarela. Exercício do desenho no estudo da botânica, geologia, história natural, anatomia, com aplicação do sombreado e cores.

Perspectiva. — Ensinada constantemente mediante desenhos na pedra; copioso emprego de esboços exemplificativos e suma clareza nas explicações verbais.

Desenho de flores, e folhagem; desenho ornamental. — Desenho de plantas imitadas da natureza, acompanhado de diagramas, à margem do papel, que lhes representem a estrutura, o aspecto anterior, posterior e lateral das folhas, os botões e flores, se houver; planos geométricos da sucessão do seu desenvolvimento; indicação da cor por traços a aquarela nos contornos. Em seguida, aproveitar esses elementos numa combinação de desenho ornamental, que preencha um espaço prefixado pelo mestre.

Um ano há que o organizador da pedagogia do desenho na União Americana acabou de dar a lume os fascículos de modelos e manuais, que servem de base à aplicação do seu método. Nessa publicação o curso reparte-se em três secções :

Curso primário :

Estampas e indicações para o ensino do desenho em loisas.

Dois cadernos de modelos para as classes superiores das escolas primárias, contendo, para os alunos, os elementos práticos do desenho em papel :

1.º caderno. — Retas e suas combinações em figuras simples de geometria plana. (1)

2.º caderno. — Curvas simples e suas adaptações em esboços de objetos simples, no desenho de ornato, na elipse, na oval e suas aplicações.

Curso secundário :

12 cadernos ; 20 págs. cada um ; exercícios progressivos.

3.º caderno. — Curvas e suas aplicações nas várias figuras ornamentais e nos objetos simples ; o pentágono, o hexágono ; noções mais desenvolvidas do desenho de contornos.

(1) C. B. STETSON, num relatório dado a lume em 1874, diz : "A geometria é o único verdadeiro fundamento do desenho, artístico e industrial. Enquanto não forem bem compreendidas as linhas nas formas geométricas, planas ou sólidas, não é possível dar atenção especial ao desenho das formas naturais. Não basta que o aluno aprenda a desenhar as formas geométricas ; cumpre, outrossim, que, ao encetar o desenho dos objetos naturais e artificiais, saiba estudá-los, e reconhecer a forma geométrica, a que se prende a sua forma particular. Determinada a forma geométrica, então, guiado por ela, lhe será possível desenhar a forma específica. Um bom sistema de desenho, ainda quando só tenha em mira resultados artísticos, deve tomar por guia, do princípio ao fim, a geometria. Tal tem sido a prática dos maiores mestres, e das melhores escolas da Europa, onde lhe assiste a sanção oficial da administração do ensino em França e Inglaterra".

4.º caderno. — A espiral e o octógono ; aplicação das figuras geométricas aos desenhos de objetos de ornato e contornos.

5.º caderno. — Sinais convencionais elementares ; prática do desenho geométrico e convencional.

6.º caderno. — Desenho linear ; figuras no espaço : corpos sólidos ; convenções estipuladas para a sua representação pelo desenho. Começa, neste fascículo, o estudo prático pelo traçado de um cone e de um cilindro, sob o aspecto que eles oferecem, seguido pelo de objetos simples, de que essas figuras constituem o princípio. Introdução ao estudo do desenho de objetos.

7.º caderno. — Os mesmos caracteres gerais que no precedente. Alguns elementos do estilo egípcio.

8.º caderno. — Análogo aos dois precedentes nas suas feições gerais. Desenho geométrico auxiliado, no plano ; sua aplicação ao estudo da forma das plantas. Exemplos do estilo grego.

9.º caderno. — Continuação do antecedente. Exemplos do estilo romano.

10.º caderno. — Desenvolvimento do anterior. Exemplos de estilo romano e bizantino.

11.º caderno. — Seguimento do mesmo assunto. Amostras de estilo.

12.º caderno. — Desenvolvimento do último. Exemplos do estilo mourisco.

13.º caderno. — Noções de composição ; estudo dos elementos de perspectiva científica e geometria.

14.º caderno — Desenvolvimento do antecedente.

Curso superior :

5 fascículos, abrangendo o estudo adiantado da perspectiva, do desenho sombreado a *crayon* e esfuminho ; análise das formas vegetais como objeto de composição (1).

Como se vê, apesar da magnitude das suas proporções e da sabedoria que lhe caracteriza os princípios fundamentais, a organização americana ainda não constitui, entre o sistema austríaco e o sistema britânico, uma individualidade original, distinta e completa. Inspirado profundamente nas idéias inglesas, sob cuja influência recebeu a sua primeira educação artística, no South Kensington, o fundador do ensino de desenho no Massachusetts, — o plano de estudos na América é ainda, bem que em vastos limites, uma experiência cujos resultados peculiares estão por apurar definitivamente, um esboço cujas feições discriminativas não se acham delineadas com a nitidez e segurança precisas para autorizar uma imitação eficaz.

O método inglês, porém, e o método austríaco tem passado por provas decisivas. Os seus frutos revelam-se, em ambas as nações, por verdadeiras maravilhas, por bençãos inestimáveis, quer quanto à educação geral do espírito popular, quer quanto à formação das especialidades técnicas, atuando assim, por dois meios de influência incalculavelmente poderosos, sobre o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos civilizadores e da prosperidade pública,

(1) REGAMEY : *L'ens. du dessin aux Et. Un.*, págs. 19-21.

No Massachusetts o estudo do desenho termina pela aquisição de diplomas especiais, mediante exames anuais, que constam de duas provas : a primeira, executada em casa, segundo um programa determinado ; a outra, que consiste em exercícios correspondentes aos da primeira, desempenhada, a tempo fixo, perante os examinadores. Eis o programa relativo a esses diplomas :

DIPLOMA DO PRIMEIRO GRAU (ESCOLA PRIMÁRIA) — *Primeira prova.*
Definições geométricas : planos e sólidos ; exercícios, na pedra, de

que, tanto na Áustria como na Inglaterra, é, hoje, em grande parte, obra do ensino do desenho geométrico e industrial.

Ora, esses dois métodos, longe de se oporem, e excluírem, são, pelo contrário, complementos um do outro, constituindo o programa inglês o curso do desenho elementar *preparatório*, o tirocínio *preliminar* ao desenho elementar propriamente dito, ao desenho elementar *graduado*, cujo plano tem o seu diretório judiciosamente compendiado no livro de Grandauer.

O ensino do desenho, pois, segundo o concebemos deve começar na *escola elementar*, entre as crianças de 7 anos, pelo método inglês, que se estenderá até à escola do segundo grau, a *escola média*,

desenho ditado e elementos de composição. Uma folha de desenho ornamental, copiado a traço; — pelo modelo sólido; — para servir de exercício numa escola primária; de análise botânica e ornamentação histórica. — *Segunda prova*. Desenho de contorno à mão livre; desenho pelo modelo sólido; desenho ornamental, de memória; desenho ditado; desenho geométrico; de ornato histórico. — Trinta minutos para cada exercício.

DIPLOMA DO SEGUNDO GRAU (ESCOLA SUPERIOR) — *Primeira prova*. Uma folha de problemas de geometria; perspectiva, exercícios na pedra e desenho ditado. Uma folha de desenho por modelo sólido, de ornato copiado de gravuras, de análise botânica, de ornamentação histórica, todos de contornos; duas composições de ornato no plano; demonstração gráfica para o ensino do desenho nas escolas secundárias. — *Segunda prova*. Desenho copiado por estampa linear, por modelos sólidos; desenho de memória e geométrico; de perspectiva; ornato histórico. — Quarenta e cinco minutos para cada exercício.

DIPLOMA DO TERCEIRO GRAU (ESCOLA NORMAL) — *Primeira prova*. — *Desenho a compasso*: problemas geométricos; de perspectiva; desenho de máquinas, copiado, ou segundo notas colhidas no curso; desenho de construção, do mesmo modo que o anterior. *Desenho a olho*: Duas folhas de desenho a *crayon conté* ou a plumbagina, sombreados segundo o modelo em gravura e o modelo sólido; duas de desenho a aguada, pela mesma espécie de modelos; uma de desenho de ornato elementar e composição; de análise botânica aplicada à ornamentação; de análise dos três estilos ornamentais, historicamente considerados. *Segunda prova*. — Perspectiva prática; perspectiva teórica; desenho por sólidos, sombreados; harmonia das cores; desenho de memória; ornatos históricos; desenho mecânico; construção. REGAMEY: *Op. cit.*, págs. 22-3.

onde se principiará a professar, pelo sistema austriaco, o desenho elementar graduado.

d) A QUE MESTRES CABE, NA ESCOLA PRIMÁRIA, O ENSINO DO DESENHO? —

Ao mestre de primeiras letras, responde a boa razão e a autoridade dos mais experimentados especialistas.

Oiçamos a Walter Smith: “Não há que instituir professores especiais para o ensino do desenho como assunto distinto, pelos mesmos motivos por que não se procede assim com a aritmética, ou a escrita. São os professores ordinários os que devem aprender, para ensiná-lo às crianças, o desenho elementar, do mesmo modo como aprendem, e ensinam as outras disciplinas do programa escolar. Para que todas as crianças aprendam a desenhar, carecemos de ter um mestre de desenho em cada classe de todas as nossas escolas; o que só se poderá obter, incluindo o desenho entre os assuntos de instrução dos mestres primários. É deste modo que a dificuldade se resolveu noutros países: e não temos outro meio de solvê-la aquí. Realmente, se o desenho elementar fosse um assunto abstruso, ou tão difícil de assimilar como um novo idioma, seria uma árdua imposição exigir de preceptores cujo serviço diário é tanto, e que de tão poucos lazeres dispõem, a agravação de trabalho e o sacrifício de tempo necessários, para adquirirem mais essa aptidão: mas verificado está pela observação, na Europa, que qualquer professor, em tendo boa vontade, pode adquirir, num espaço de tempo comparativamente breve, sem sacrifício do seu descanso, nem da sua paciência, valiosas e suficientes habilitações no desenho. Presentemente, na Escola Normal de Arte, de Boston (*Boston Normal Art School*), os professores da ci-

dade recebem, uma semana sim, outra não, uma lição de desenho ; o que, se forem executados os exercícios correspondentes, será, a meu ver, bastante. Calculo que, deste modo, com um ano de estudo, terão vencido o curso de desenho à mão livre e desenho por modelos, habilitando-se a lecioná-los aos seus alunos." (1)

Stetson associa-se sem reservas a este parecer, cuja procedência temos por incontestável. "Para disseminar o conhecimento elementar da arte pelo povo todo, importa que esse ramo de instrução se confie aos professores ordinários (*regular teachers*) nas escolas públicas. Dizer, como algumas pessoas, que não conseguiremos boa instrução artística, enquanto não tivermos por professores grandes artistas, equivale a afirmar que não poderemos ter bom ensino de aritmética, de gramática, de leitura, enquanto os alunos, nas escolas comuns, não tiverem por mestres grandes matemáticos, grandes literatos, grandes oradores. Milhares de professores primários, neste país, são provavelmente mais aptos para ensinar os elementos do desenho, do que o seria Rafael, precisamente como, no exército de Sherman, haveria, é provável, centenaes de sargentos mais capazes do que ele de adestrarem, e disciplinarem uma companhia. Ministrai aos professores públicos de primeiras letras os meios de exercerem o ensino artístico ; tornai *obrigatório*, como o de noções matemáticas, o estudo dos elementos do desenho, e bons resultados não hão de faltar." (2)

O valor destas opiniões, reunido ao dos fatos e argumentos que invocam, eleva acima de toda a

(1) WALTER SMITH : *Art Education*, pág. 45.

(2) C. B. STETSON : *Modern Art Education Americ.*, pref., pág. XLVII.

controvérsia a resolução, que abraçamos, de encarregar ao instituidor primário o ensino escolar do desenho.

e) SISTEMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO. — Para ensinar o desenho, carece o mestre de uma preparação especial. Quais os meios de obtê-la? o seu regimen? os onus que esta necessidade impõe ao Estado?

Na Inglaterra o sistema de proteção oficial ao ensino do desenho abrange :

1. A Escola Nacional de Arte (*National Art Training School*) em South Kensington ;

2. Os museus e coleções anexas a essa grande instituição ;

3. As escolas locais de arte (*schools of art*) ;

4. As escolas comuns (*elementary day schools*) ;

5. As aulas noturnas de desenho (*art night schools*) ;

6. As escolas normais primárias (*training colleges for teachers*) .

Nas escolas comuns, o programa de exames em desenho, que já tivemos ocasião de estudar, compreende :

1. Desenho a mão livre por traslados.

2. Desenho a mão livre por modelos sólidos.

3. Geometria prática.

Os professores primários habilitam-se para esta parte dos seus deveres nas *Training schools*, cujo plano de exames abrange :

1. Desenho a mão livre ; cópia de traslados.

2. Desenho a mão livre ; por objetos e modelos sólidos.

3. Geometria prática.

4. Perspectiva.

5. Desenho à pedra.

Nesta categoria, os exames dos cinco assuntos que constituem o curso, são de um padrão muito mais elevado que os da primeira escala, *first grade* (os do curso primário). Os candidatos aprovados em todas estas matérias, obtem o certificado, carta ou diploma do 2.º grau (*2nd. Grade Certificate D*), que os habilita para o ensino do desenho concorrentemente com o do ler e escrever nas escolas populares. (1)

Geralmente, em todos os países onde faz parte do programa escolar, o desenho entra igualmente, por força da mais óbvia necessidade lógica, no plano das escolas normais. Essa necessidade está contemplada no plano da reforma. (2)

Todos os países, porem, que estrearam essa vereda, vão-se vendo obrigados a constituir centros superiores, que unifiquem, fecundem, harmonizem o ensino do desenho, graduando uniformemente os métodos, regularizando os programas, fixando a seleção dos modelos, e fornecendo às escolas normais, às escolas industriais, aos vários ramos do trabalho artístico e fabril um núcleo de professores capazes e de profissionais racionalmente educados.

É o que fez a Inglaterra e a Áustria com os institutos de que já nos temos ocupado. É o que por numerosas criações tem estabelecido a Alemanha. É o que a Hungria realizou na sua *Escola Normal Real de Desenho*, que, num curso de três a quatro anos, abraça : o desenho de figura, a pintura, o desenho ornamental, a arquitetura, a escultura, e, como

(1) *Art Directory. Revised to August 1881 (Science and Art Department of the Comm. of Counc. on Educ. South Kensington)*. Lond., 1881. Págs. 10, 11, 74, 108-113.

(2) O receio, que profundamente atua em nós, de que os hábitos oficiais do país deturpem, convertendo a benção em calamidade, o ensino, cuja instituição aventamos, leva-nos a transcrever aqui (da obra do Sr. J. de Vasconcelos, págs. 89-90) a parte das instruções

ramos auxiliares, a geometria elementar e descritiva, o desenho geométrico, a anatomia plástica e a história das belas-artes.

Assinalaremos, porem, especialmente o exemplo de um dos Estados da União Americana: o Massachusetts. O relatório federal de 1879 diz, a este respeito: "No meio dos esforços empregados para executar as disposições da lei de 1870" (que, como vimos, impôs às escolas elementares o ensino do desenho) "tornou-se evidente que, sem professores habilitados, a tentativa redundaria em puro desperdício de tempo e dinheiro (*a mere waste of time and money*). Deliberou-se, pois, estabelecer uma escola Normal de Arte, especialmente para o fim de educar professores de desenho industrial. Alguma

especiais, de 6 de maio de 1874, que regem, na Áustria, a pedagogia desse ramo de instrução, no que toca especialmente aos estabelecimentos normais:

"O ensino é simultâneo, i. é: os discípulos de uma classe executam todos o mesmo desenho, a um tempo.

"Sendo de imensa importância que os discípulos de uma classe marchem a passos iguais, é mister graduar os problemas de um modo rigorosamente lógico.

"O mestre terá de demonstrar todos os problemas na pedra, para que os discípulos possam acompanhar o processo de construção da figura. A cópia de estampas deve ser suprimida, por isso mesmo, exceto quando o discípulo haja de copiar estampas policromáticas.

"O ensino de desenho no espaço terá de ser dado com o auxílio dos aparelhos perspectivicos, que o governo fabrica, ou manda fabricar,

"O desenho das estampas policromáticas terá de ser precedido por uma exposição da teoria das cores.

"No desenho de *memória* abstrair-se-á de todo e qualquer aparelho auxiliar; a figura desenhada pelo mestre desaparece, concluída que seja a demonstração.

"No desenho *ditado* suprimir-se-á inclusive o desenho na pedra, e suprimir-se-á igualmente a rede estigmográfica, servindo-se o discípulo somente das balizas.

"O desenho de *combinação* terá de ser tratado com especial cuidado, pois é o mais próprio para estimular as faculdades criadoras dos discípulos, e acordar a sua fantasia. Na combinação dos elementos geométricos e vegetais dar-se-á preferência aos problemas simples, mas exigir-se-á perfeita inteligência das leis de desenvolvimento das formas vegetais (*estilização*).

oposição encontrou essa reforma, isso, porem, principalmente entre os que conheciam mal o seu intuito e direção. *Estudados os fatos, as objeções de que essa escola, formando desenhadores, viria servir privativamente às conveniências de uma classe social, e operar em benefício de interesses peculiares aos fabricantes, mostraram-se carecentes de base.* Os alunos afluem de todos os condados do Estado, e representam todas as camadas sociais." (1)

Esse estabelecimento, a *Boston Normal Art School*, onde, em seis anos (1873-1879), se educaram 1.543 indivíduos na arte industrial, formou quasi todos os lentes que compõem o seu corpo ensinante, todos os professores de desenho empregados nas escolas normais do Estado, e três quartas partes dos mestres especiais incumbidos de professar essa disciplina nas escolas comuns, diurnas e noturnas.

Nem assim, contudo, estão satisfeitas ali as aspirações dos amigos da educação popular. Não obstante a existência de uma escola normal de desenho em Boston, muitos anos há que se agita ali uma enérgica propaganda, reclamando a instituição de outra escola congênere, mantida pelos recursos

"As correções de erros cometidos pelos discípulos far-se-ão sempre à margem, e nunca no próprio desenho.

"No estudo dos métodos usados no desenho elementar ensinar-se-á com especial cuidado o uso da rede estigmográfica (rede de linhas e depois rede de pontos) e o processo como se passa gradualmente da figura apontada à figura com balizas, do sistema mixto (pontos e balizas) à rede de linhas, à rede de pontos, aos estigmas efetivos, e secundários, numa palavra: do desenho auxiliado (a compasso) ao desenho a olho, à mão livre.

"Finalmente, explicar-se-á a *higiene do ensino do desenho*, a atitude do corpo, de que depende a educação ou a ruína da vista (e de outros órgãos), as condições do local de ensino, a natureza das matérias usadas no ensino".

(1) *Report of the Commissioner of Educat. for the Year 1879*, pág. CCXII.

gerais do Estado. "O que a cidade de Boston realizou", dizia W. Smith, "criando uma escola normal de desenho, para instruir os mestres das escolas comuns, cumpre que também, por sua parte, o Estado leve a efeito em benefício dos professores de arte da república, *precisamente pela mesma razão que o induz a sustentar quatro escolas normais para a educação geral*. Enquanto o não fizermos, permaneceremos na mesma situação incomportável, de ensaios improficuos, como a Inglaterra de 1836 a 1851." (1)

Esta medida o ilustre reformador anglo-americano solicita que se estenda a todos os Estados da União. (2)

Análogos motivos induzem-nos a reputar essencial a instituição de uma Escola Normal Nacional de Arte.

Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elementos que, em todos os países, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte. A proteção que consista em cerrar ou dificultar o acesso do nosso mercado aos produtos estrangeiros, mediante tarifas diferenciais e direitos mais ou menos proibitivos, é estéril e odiosa. Toda a sua influência reduz-se a constranger o consumidor, pela agravação arbitrária do preço dos artigos adventícios, ao uso de produtos inferiores, como fatalmente hão de ser os do país, enquanto a indústria brasileira não puder emular em habilidade com a das nações adiantadas.

(1) W. SMITH: *Art Education*, pág. 24.

(2) "A normal art school carried on under State control, with a staff of professors who are accomplished educators each in some special field, and managed by the official representative professionally of the State board of education, will meet the difficulty in every State". *Op. cit.*, pág. 155.

Educar a indústria : eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país.

A especialidade agrícola do nosso destino, da nossa vocação, como país que oferece ao arado imensas regiões totalmente incultas e de inexgotável riqueza, não é objeção séria a esta aspiração da reforma. (1) Ao contrário, o cultivo das faculdades industriais que a nossa inteligente população em tão alto grau encerra em si, reagirá, por força, beneficamente sobre a sorte da lavoura ; suscitará incentivos ao seu progresso.

Depois, não estamos nós todo o dia a ouvir clamar, com tão extraordinário calor, por medidas protetoras em apoio da indústria decadente e esmorecida ? Ora, tendentes a este fim temos ante nós dois sistemas : um, o *proteccionismo*, que, sob o pretexto de fomentar a indústria nacional, sangra, em benefício de uma classe, a algibeira de todas, forçando o contribuinte a pagar mais caro o produto importado, caso não se resigne aos de ordem inferior lavrados no país ; outro, que habilita a indústria nacional a competir, a lutar em talento, em fecundidade, em perfeição com a indústria estrangeira. Dos dois alvitres, qual o mais justo ? qual o mais *realmente* protetor ? O primeiro, instituindo em favor do trabalho nacional um verdadeiro privilégio, que não se legitima pela superioridade dele, anima-o a descansar nas vantagens da sua posição imerecida, e, se pode fazer a fortuna de alguns especuladores, é necessariamente acanhadíssimo nos seus resultados como impulso geral; convida à indolência; entibia a espontaneidade artística do espírito popular, as qualidades mais essenciais a

(1) Ver o que sobre este ponto dissemos no *Parecer acerca da reforma do ensino secundário e superior*, págs. 43-4 [170-174 do vol. IX. T. I. das *Obras Completas*.]

uma prosperidade estavel. O outro atrai, descobre, aparelha, multiplica as vocações, semeia a arte, que é a origem de toda a indústria, prepara, portanto, o trabalho nacional para impor-se ao mercado pela qualidade dos seus frutos.

Se entre consumidores brasileiros encontra preferências a indústria ádvena, é porque esta se avanta no primor e utilidade dos artefatos à nossa indústria. Se a indústria estrangeira nos leva esta vantagem, é por ter recebido uma educação que entre nós não existe. Se passou por esta educação, é, acima de tudo, por influência do ensino geral da arte, organizado, mais ou menos notavelmente, na Áustria, na Inglaterra, na França, nos Estados-Unidos, na Alemanha, na Suíça, na Itália. Se esse ensino logra esta influência, é principalmente graças ao cultivo racional, metódico, ramificado em numerosas instituições, do desenho industrial.

Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação *especialmente* agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas que devamos ser um país *exclusivamente* agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, de fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento imprescindível de civilização e de riqueza, ainda entre os povos lavradores. Essa parcialidade errônea, ininteligente, cega, de certos amigos, mal aconselhados, irrefletidos, ou miopes, do interesse agrícola, faz pensar na fatalidade que condena os espíritos de idéias preconcebidas e absolutas a não verem senão a face das questões, que os absorve. Homens às vezes de levantado entendimento incorrem nesses vícios de apreciação. Noventa anos há que Artur Young exprimia dúvida muito séria de que a

lavoura pudesse vir a ser jamais, nos Estados-Unidos, uma profissão remunerativa. Os fatos deram tanta razão a essa conjectura, quanto à daquele inglês, o Dr. Lardner, a quem parecia impossível a empresa de transpor o Atlântico em um barco a vapor. A colheita dos cereais, na União Americana, produzia :

Em 1850	861.454.967 alqueires:
" 1860	1.239.039.947 "
" 1870	1.387.299.153 "
" 1880	2.697.757.456 "

acrescendo a esta soma, no último ano, a de 4.087.796 toneladas de algodão, 4.637.000 de açúcar e 472.661.159 arráteis de fumo. (1) Quem não vê nos que pretendem fazer do Brasil um Estado absolutamente agrícola a mesma preocupação dos que viam nos Estados-Unidos um país exclusivamente industrial ?

Ora, o desenho é a base de toda a instrução industrial. Em ambos os grandes modelos neste assunto, a escola anexa ao *Oesterreichisches Museum* e a do *South Kensington Museum*, ele é a "disciplina fundamental; a que decide todas as questões de influência e direção, de preeminência e propaganda." (2) Na Inglaterra, particularmente, desenvolve-se em toda a extensão dos seus limites, estende-se o vasto plano da distribuição desse ensino desde a escola comum até às escolas superiores de arte. Segundo a definição oficial, nesse país, "aula de arte chama-se a que se destina ao ensino do de-

(1) AINSWORTH R. SPOFFORD : *American Almanack and Treasury of Facts, statistical, financial, and political, for the year 1882.* New-York, 1882. Págs. 28, 29, 33, 34.

(2) J. DE VASCONCELOS : *Op. cit.* pág. 77.

senho elementar." (1) Das vinte e três escalas (*stages*), em que se divide a série de estudos que constituem os sete grupos de habilitação na *National Art Training School*, a escultura reduz-se ao estudo da modelação em três escalas (2); a pintura encara-se apenas como auxiliar do ornato; a arquitetura aponta somente duas vezes, na primeira escala entre os exercícios de desenho linear (3), e na última (239), limitada, ainda assim, ao *desenho* arquitetônico. (4) E' o desenho, sob as suas várias formas, nos seus diversos graus e nas suas múltiplas adaptações, o que se professa, em 4.758 escolas primárias, a 768.661 crianças, em 48 escolas normais primárias (*Training Colleges for Elementary School Teachers*) a 975 alunos mestres, em 632 classes de arte (*Art Classes*) a 26.646 discípulos, em 151 escolas de arte (*Art Schools*) a 30.239 estudantes e a 824 (dos quais 376 homens e 448 *mulheres*) nos

(1) "An Art Class is a class for instruction in Elementary Drawing". *Art Directory. Revised to Aug. 1881*, pág. 12.

(2) "Stage 18. *Modelling ornament*.

a. Elementary, from casts.

b. Advanced, from casts.

c. From drawings.

d. Time sketches from examples and from memory.

Stage 19. *Modelling the human figure or animals*.

a. Elementary, from casts of hands, feet, masks, etc.

b. Advanced, from casts or solid examples.

c. From drawings.

d. The head from nature.

e. The nude figure from nature.

f. Drapery.

Stage 20. *Modelling fruits, flowers, foliage, and objects of natural history, from nature*".

(*Art Directory*, pág. 41).

(3) "Stage 1. Linear drawing by aid of instruments :

d. Details of Architecture from copies".

(*Art Directory*, pág. 39).

(4) "Stage 23. *Applied designs, technical or miscellaneous studies* :

b. Architectural design."

(*Art Directory*, pág. 41).

curso superiores de South Kensington. (1) "O desenho elementar é tudo, numa palavra." (2)

A *Escola do Museu Austriaco* é uma instituição de esfera muito mais ampla e variada que a do *Museu de Kensington*. O seu plano abrange :

- A.) Secção de arquitetura (no sentido restrito).
- B.) Secção de escultura (idem).
- b.) Com atelier para a cinzelagem em bronze.
- c.) Secção de pintura (animais, flores e ornato).
- c.) Com o curso de aplicação no laboratório do instituto experimental químico-técnico.

D.) Secção de desenho (ensino normal de mestres de desenho).

E.) Secção preparatória, independente das outras, para inteirar a instrução dos que entram na escola sem os estudos regulamentares.

Alem desses, os cursos (anuais) subsidiários :

- a.) Teoria da projecção, sombras e perspectiva.
- b.) Estilos e leis de combinação das formas (vasos e utensílios).

c.) Anatomia.

Finalmente, cursos temporários sobre :

História da arte; das indústrias artísticas em relação com a economia política ; cores e sua química ; materiais industriais e sua manipulação técnica. (3)

Desta série a escola inglesa abrange apenas a secção D e os cursos subsidiários a, b, c, ocupando-se com os estudos seguintes :

1. Desenho à mão livre, arquitetural e mecânico.
2. Geometria prática e perspectiva.

(1) Referimo-nos ao ano de 1880, a que diz respeito o último relatório apresentado ao parlamento inglês. *Twenty eighth Report of the Science and Art Department*. Lond., 1881. Págs. XV-XVII.

(2) J. VASCONCELOS : *Op. cit.*, pág. 118.

(3) *Ib.*, pág. 112-3.

3. Pintura a óleo, a têmpera e a aguarela.

4. Modelação, moldagem. (1)

Contudo, as autoridades mais competentes certificam que "os resultados da escola inglesa não são em nada inferiores aos da austriaca." (2)

É um estabelecimento análogo, com o seu museu apropriado, a sua biblioteca (3) e a sua coleção de desenhos, gravuras e fotografias, o que propomos instituir, criando a *Escola Normal Nacional de Arte Aplicada*.

O ensino professado na *Escola Normal Nacional de Arte* distribuir-se-á pelas seguintes cadeiras :

1 de desenho mecânico e arquitetônico.

1 de geometria e perspectiva.

1 de modelação.

1 de pintura.

1 de desenho de ornato a mão livre.

1 de desenho da figura humana, anatomia e desenho anatômico.

1 de desenho ornamental.

1 de gravura e fotografia.

Nestes limites a *Escola Normal Nacional de Arte* abrangerá vários cursos, com os seus diplomas e graduação distintos. O ensino será distribuído por séries, e não por anos. O número de cursos, a organização do plano de estudos de cada um, a fixação dos cursos indispensáveis, o método, o horário (4),

(1) *Art Directory*, pág. 76.

(2) J. DE VASCONCELOS: *Op. cit.*, pág. 118.

(3) A biblioteca de South Kensington compreende hoje 52.000 volumes, 17.000 desenhos e padrões, 62.000 gravuras e 52.000 fotografias. *Art Directory*, pág. 63.

(4) "A fixação do tempo que, nas escolas públicas, se há de empregar no ensino do desenho, é digna de sério exame. Na recente distribuição de prêmios (agosto de 1875) aos estudantes da Escola de Belas Artes de Paris, o marquês de Chennevières, diretor das Belas Artes em França, encarecendo o valor da educação artística nas esco-

a disciplina ficarão incumbidos ao especialista eminente, que o governo contratará na Áustria, ou na Inglaterra, para esse fim. A ele se cometerá toda a organização do ensino do desenho efetuado a expensas do Estado, desde a escola de primeiras letras até à Escola Normal Nacional de Arte, cuja direção lhe será confiada.

As nomeações de professores, para as cadeiras de arte que aqui se criam, serão feitas, sob proposta dele, pelo governo, independentemente de concurso. Rejeitando este modo de escolha para o professorado em geral (1) seria ridículo admiti-lo numa especialidade como esta, onde nem a semente existe entre nós do que se quer levantar.

Para o difícil encargo de fundar e organizar este importantíssimo ramo de serviço do ensino, é absolutamente indispensável recorrermos, como fizeram os Estados-Unidos, às grandes escolas da Europa, atrairmos ao nosso país um desses homens de merecimento extraordinário que se assinalam em Londres,

las públicas, anunciou estar resolvido entre as autoridades dedicar não menos de duas horas por semana a este estudo nas escolas primárias e três pelo menos nas escolas mais elevadas. O governo belga, nas escolas municipais, consagra a esse curso duas a três horas. Na Alemanha o tempo consignado aos trabalhos de arte varia conforme o caráter da escola. Nas escolas elementares em Inglaterra essa espécie de instrução abrange o espaço de duas horas. O professor Smith, superintendente da cultura de arte no Estado de Massachusetts, considera a duração de duas horas, divididas em lições de trinta minutos cada uma, como o mínimo do tempo que importa reservar semanalmente ao ensino do desenho nas aulas de primeiras letras... A prática, na maior parte das escolas onde se tem estabelecido esses estudos, concorda com a opinião de juizes competentes, em cuja estimativa parece fixado como mínimo de tempo essencial ao ensino do desenho — duas horas, por semana, nas escolas primárias, e três nas superiores". NICHOLS: *Art Education applied to industry*, págs. 141-2.

(1) V. o nosso *Parecer acêrca da reforma do ensino secundário e superior*, págs. 17-21 [pág. 68 da ed. das *Obras Completas*. V. IX, T. 1.]

Uma das mais luminosas penas européias do nosso tempo, o Sr. Ramalho Ortigão, enuncia-se assim em relação ao assunto:

ou em Viena, nos dois grandes seminários europeus do ensino da arte aplicada.

Sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem. Já tivemos ocasião de emitir com franqueza o nosso pensamento a tal respeito. (1) Não é digno do nome de patriotismo o sentimento mesquinho, invejoso, ininteligente, que, por amor de estultos melindres nacionais, refuga os elementos de progresso que a fraternidade universal da civilização contemporânea nos está oferecendo, e condena o país a servir-se eternamente com a falsa *prata de casa*. Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como

"Nós que aconselhamos o princípio do concurso para a edificação dos liceus, para a elaboração dos programas e para a adoção dos compêndios, *rejeitamos inteiramente essa forma de seleção para o provimento das cadeiras*.

"No professorado o concurso *tem dois inconvenientes enormes*.

"O primeiro é admitir um individuo supostamente competente com exclusão de outros competentes também, ainda que por ventura em grau imediatamente inferior.

"Em matéria de ensino um país avisado não pode excluir ninguém com a suficiente capacidade para ensinar. E' preciso que, sem exceção de uma só, ensinem todas as pessoas que desejarem fazê-lo. Ensinar é um direito que o Estado não pode, sob qualquer pretexto que seja, coarctar a cidadão algum.

"O segundo inconveniente do concurso é a impossibilidade de "aquilatar com segurança o mérito pela qualidade da prova no ato de um exame. Um sábio modesto, de temperamento nervoso, tímido, confinado por muitos anos nos trabalhos do gabinete, sem facilidade de palavra, corre o risco de ser batido num exame por um talento mediocre, mas de temperamento arrojado, palavroso, facundo, habituado às palestras do clube e do botequim, e tanto mais ligeiro de argumentos e de palavras quanto mais leve de princípios e de idéias.

"Para obstar a esse duplo inconveniente, é preciso abolir o concurso no professorado, *como ultimamente se tem feito em todos os países cultos, e adotar a organização alemã*".

(1) V. o nosso *Parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior*, pág. 46. [Pág. 178 da ed. das *Obras Completas*. .V. IX, T. 1.]

desejamos que se proceda aqui. Não queremos falar na China, contratando russos, alemães, franceses e ingleses para os seus novos institutos de ensino secundário (1), nem no Japão (2), conquanto em relação a mais de um ramo de conhecimentos humanos não estejamos absolutamente mais adiantados do que a China e o Japão antes das suas recentes e audacíssimas reformas. Mas foi assim também que se houve a Itália, chamando da Alemanha, para iniciar, os jardins de crianças, a baroneza Marenholtz Büllow.

Assim pensaram os Estados-Unidos, entregando à direção de um inglês, discípulo de South Kensington, a organização do ensino artístico no Massachusetts, e pondo à frente da *Escola de desenho Industrial* de Boston, desde a sua fundação, um francês, M. Kastner. (3) O governo dos Países Baixos, depois de 1815, quando estabeleceu as suas universidades, foi buscar à Alemanha professores, ornando-as com o concurso de notabilidades como Haus e Warkoenig.

Ainda em 1878 esse estado ia buscar, para os cursos de direito penal e filosofia do direito, um professor italiano, E. Brera. Da universidade de França a Bélgica, depois de 1830, adotava sábios e literatos como Francisco Huet, Baron, Gioberti, Bancel, Margerin ; e, ainda o ano passado, M. Luiz Hymans, defendendo a criação de novos institutos docentes, observava, aludindo à dificuldade de encontrar no país professores em número suficiente : "Como disse M. Vanderkindere, no seu recente discurso, se a Bélgica não possui quanto basta para nos fornecer os elementos necessários, porque não os solicitaremos ao estran-

(1) *Revue internat. de l'enseignement*. 1882. N. 2, pág. 166.

(2) *Le Japon à l'exposition univ. de 1878*, pág. 11.

(3) REGAMEY : *Op. cit.*, pág. 38.

geiro?" (1) A Alemanha mesma não se dedigna de enriquecer-se assim nas fontes intellectuais de outras nações: suíço era Bluntschli, a quem ela acolheu primeiro em Munique, na cadeira de direito privado alemão e direito público, depois em Heidelberg, na de ciências políticas. Americano é Brown Séquard; o que não inibiu a França de adoptá-lo, chamando-o aos altos postos da universidade em Paris. Os ingleses vão frequentemente procurar os seus químicos entre os Estados germânicos, de preferência aos seus compatriotas. (2) Enfim, para exprimir tudo num exemplo decisivo, o número de lentes que as várias universidades europeias devem só à universidade do Württemberg (Tubingen) sobe a seiscentos e sessenta e sete. (3)

Atenas, na mais esplêndida idade da arte, não se dedignava de abrir o seu seio, e constituir em si nova pátria aos artistas de merecimento superior. À sombra da sua hospitalidade trabalhavam, ao lado de Polignotas, o tásio, Nicanor e Arcesilau, dois pincéis famosos de Paros, Agorácrito, um dos alunos prediletos de Fídias, Colotes, a quem o grande mestre estimava como um dos seus mais habéis colaboradores, Trasimedes, Locro e Aristandro. (4)

Só espíritos de todo ponto baldos do bem entendido amor da pátria, ou absolutamente vazios de senso comum, não se renderão a esta necessidade inevitável. Tavares Bastos sustentava que tanto os estudos superiores como as escolas normais não po-

(1) *Revue internat. de l'enseign.* 1881, tom. I, pág. 254.

(2) V. GALLOWAY: *Education*, pág. 342.

(3) "Württemberg has furnished 667 professors to foreign countries." *Report of the Commission, of Educ. for the year 1879*, pág. CXCII.

(4) CURTIUS: *History of Greece*, Transl. by ADOLPH. WILL, WARD, L. III, c. III. Vol. II, pág. 585.

dem prosperar entre nós, "sem se atraírem dos focos da ciência professores, que venham propagá-la, legando ao futuro uma geração de moços ilustrados e de mestres idôneos." "Assim", acrescentava esse preclaro brasileiro, "acaba de proceder o congresso da República Argentina, autorizando o contrato de vinte professores para o ensino de ciências especiais na universidade de Córdoba e nos colégios nacionais. Nem nós carecemos de lei, que permita o engajamento. A de 29 de outubro de 1832 (art. 2.º, § 5.º) o consente implicitamente, quando concede a naturalização imediata aos estrangeiros", "que por seus talentos e literária reputação tiverem sido admitidos ao magistério das universidades, liceus, academias, ou cursos jurídicos," (1)

Certamente esta parte da reforma nos obriga a sacrifícios mui consideráveis. O valor dos esforços pecuniários, porém, nos assuntos desta ordem, é questão secundária. Está provada a necessidade inevitável deles? Está demonstrada a produtividade desse emprego de capital?

Depois de estudada a série de fatos agrupados neste parecer, nenhum homem de bom senso responderá negativamente.

A França, de cuja avareza, neste ponto, já vimos como se queixam os espíritos mais esclarecidos, ainda assim, de 1878 a 1879 elevou de 40.000 a 350.000 frs. o orçamento ordinário do ensino do desenho.

Quanto à Áustria, a eloquência dos fatos é estrondosa. "A sábia *política econômica d'arte*, inaugurada em 1864 com a fundação do *Museu Austríaco*, criou à Áustria os recursos com que está

(1) TAV. BASTOS: *A Província*, pág. 251.

reparando os desastres financeiros de 1873, os desastres da acciomania, que custaram ao império 2.000 milhões de florins, isto é, uma soma quasi igual à que a França pagou à Alemanha. É O DESENHO QUE ESTÁ CURANDO ESSAS FERIDAS : isto é confessado todos os anos no parlamento austriaco.” (1)

Verificou-se assim, a previdência da direção do Museu de Viena, quando, no documento oficial que citamos noutro lugar, (2) indigitava no atraso do ensino do desenho a grande causa econômica das dificuldades com que lutava o país. Diante de fatos de tão colossal magnitude, que impugnações, a não serem as da ignorância, podemos recear? De quem é então a utopia? Dos que nos rendemos à força da experiência geral, ou dos que se propõem a curar a miséria do país, recusando à cultura intelectual do povo sacrifícios tão precisos quanto fecundos?

Por muitas vezes, na câmara dos comuns, os fanáticos da economia a todo o transe opugnaram os subsídios propostos em auxílio à propagação do ensino do desenho e as dotações orçamentais consignadas ao museu, taxando-os de desperdício do dinheiro público, de prodigalidade insensata, que nenhuma compensação renderia. A essas extravagâncias opôs um dia Mr. Cole, ilustrado amigo da arte e da economia bem entendida, uma resposta única, fulminante. “Senhores”, disse ele, “a nação tem despendido certa soma de dinheiro em comprar labores de Majólica, vasos de Cellini, curiosidades e reproduções do trabalho artístico em toda a espécie de materiais, em todos os estilos, em todas as épocas. Se se arrepende do negócio, estou habilitado a oferecer quem aceite das mãos do Estado essa coleção

(1) J. DE VASCONCELOS: *Op. cit.*, pág. 92.

(2) Pág. 124 deste Parecer.

pelo preço do custo, pagando, ainda em cima, juros e juros compostos sobre o dinheiro empatado pelo país nessa aquisição". Estas palavras levaram os intransigentes da economia cega a meditar, e indagar a realidade. O resultado foi "convencerem-se de que tão excelentes haviam sido as compras, tão consideravelmente haviam crescido em preço as obras primas da arte industrial, que, se as coleções se pusessem à venda, a nação embolsaria um número inumerável de milhares de libras, além de ver elevado *cincoenta por cento* o valor da sua produção industrial, graças à influência do cultivo d'arte e das exposições do museu. Desde então mal se tem murmurado contra essas despesas." (1)

Até hoje a política financeira do Brasil não sabe senão simetrizar orçamentos no papel, multiplicando despesas estereis e vexatórios impostos. Não será tempo de inaugurar um sistema, cujo pensamento esteja em aumentar a soma da receita engrandecendo a importância da produção, avultar a importância da produção, desenvolvendo a capacidade do produtor, suscitando novas indústrias, despertando e fertilizando o trabalho pela arte? Não será mais real a economia, que consista em gastar a tempo, quando se tem certeza de criar assim prodigiosos mananciais de renda, que nos dispensem de futuros sacrifícios, do que aquela, que, pela covardia de não arrostartos os sacrifícios mais compensativos, as despesas mais essenciais à inauguração de uma era de prosperidade, se resigna à eternidade da indigência em que vivemos?

Como se enunciam hoje a este respeito as nações civilizadas? Ouví; é a voz de todas; porque é a voz

(1) WALTER SMITH: *Art Education*, pág. 20.

do jurí internacional na exposição de 1878 :

“Na sociedade atual, releva prosseguir, ou correr. Quem parou, está perdido. Por toda a parte surge o progresso. A tal ponto o movimento se apoderou do mundo, que já se não permite descansar, a não ser que nos ministremos o repouso cientificamente, dosado como remédio, para depois correr ainda mais depressa.

“Ser o primeiro trabalhador é ser o primeiro dos homens. Conseguiram ocultar pelo espaço de séculos esta verdade, sob um monte de convenções, de privilégios, de mentiras, de violências ; mas tudo isso acabou. Agora a questão inteira está em frequentar a escola. Tão certo é este fato em relação à luta entre os povos, quanto a respeito da luta entre indivíduos. Muitas causas concorriam outrora para a dominação de um povo sobre outro : o número, os recursos acumulados, o preconceito mesmo. Agora é a ciência quem vence as batalhas, *aquelle que mais sabe é o que pode mais* : O que mais pode, é o senhor. O *povo que tem as melhores escolas, é o primeiro dos povos. Se ainda o não é, amanhã o será.*

“Leiam-se de cabo a cabo todos os relatórios subsequentes a este. *Não há um relator, que não chegue a esta conclusão : escolas ! Os que a não enunciam deixam-na subentendida.*

“Escolas ! Que de vezes o temos nós repetido, crendo repetir uma boa máxima moral. É, de fato, uma boa máxima moral ; mas, de ora avante, é também *um axioma matemático*. Ouví bem, cidadãos : *ou estudar, ou sossobrar*. Já não há lugar, no mundo, para um povo inútil ; já não há lugar, no seio de um povo, para um cidadão imprestável. Ninguém tem tempo de deter-se, ninguém tem a faculdade de descansar,

ninguem tem o direito de ignorar." (1)

Ora, uma das bases fundamentais da educação popular, é a cultura artística, efetuada principalmente pelo ensino do desenho industrial e da modelação ; *desideratum* a que será impossível chegar, sem o estabelecimento de uma escola superior de arte aplicada, que constitua o foco da irradiação desses estudos de verdadeiramente mágica influência; sem uma instituição central, que represente, entre os meios de difundir a instrução d'arte, neste país, "o que o coração é para o corpo humano : um centro de vida, a fonte da circulação do sangue que anima o indivíduo." (2)

É a esta necessidade que cedemos, para não ficar abaixo das aspirações capitais da reforma, quando abrimos um crédito de trezentos contos anuais durante dez anos para a organização da *Escola Normal Nacional de Arte Aplicada*, com o seu museu, o seu gabinete e a sua biblioteca.

Custe o que custar, esta inovação ressarcirá ao país todos os sacrifícios com uma generosidade soberana. É o que se acha demonstrado, em toda a parte, pela experiência mais completa ; e podemos dizer como Walter Smith nos Estados-Unidos: "Não se trata de tentar ensaios empíricos, cujo valor seja duvidoso". O plano da nossa reforma assenta num sistema já submetido absolutamente a todas as provas, e "cujo primeiro malogro ainda está por acontecer." (3)

Se, "numa época essencialmente utilitária, em que as coisas são julgadas antes pelo padrão da utilidade que pelo do sentimento, a face talvez mais pratica-

(1) J. SIMON : *Rapports du jury international*. Vol. XII. Introduction, págs. 458-9.

(2) WALT. SMITH : *Art Education*, pág. 23.

(3) *Ib.*, pág. 35.

mente importante da educação pela arte é o seu preço comercial" (1), pode-se afirmar com segurança que nenhuma espécie de instrução encerra em si a propriedade de transformar-se tão direta, pronta e irresistivelmente em riqueza, em dinheiro, em valores mercantis.

Como Mr. Ware, o notavel professor de arquitetura no Instituto Tecnológico de Boston, lembrava, doze anos há, aos americanos, nós não cessaríamos de advertir aos nossos compatriotas : "Na exposição universal de 1851, todos são contestes em reconhecer que, em matéria de produção artístico-industrial, a Inglaterra se achou no *ínfimo grau da lista, entre todos os países do mundo*. Dentre as grandes nações, só os Estados-Unidos lhe ficaram abaixo. O primeiro efeito desse descobrimento foi estabelecerem-se escolas de arte em todas as grandes cidades. Na exposição de Paris, em 1867, a Inglaterra *sobressaía entre as primeiras (among the foremost)*, e nalguns ramos de trabalhos fabrís, *deixou longe após si as nações mais desenvolvidas no cultivo da arte (distanced the most artistic nations)*. Foi o ensino do desenho, juntamente com a grande coleção de objetos de arte industrial reunidos no Museu de South Kensington, foi essa a influência que operou tal resultado."

Oiçamos a este respeito um mestre entre os mestres : "Temos presenciado, nestes vinte e cinco anos (2), uma assombrosa mudança no valor pecuniário das fábricas inglesas. Ao passo que o custo da produção *da maior parte* dos artigos de arte industrial tem decrescido *cerca de metade*, graças à invenção de várias máquinas e ao descobrimento de pro-

(1) *Ib.*, pág. 14.

(2) O autor escrevia em 1873.

cessos que economizam o trabalho, — o valor efetivo dos produtos fabris, considerados uns pelos outros os diversos ramos de indústria, *elevou-se quasi ao dobro*. Ora, esta diferença não se deve a nenhuma alteração no valor do dinheiro. Como se há de então explicar? Um artefato qualquer contem, podemos dizer, três elementos de valor: 1.º a matéria prima; 2.º o trabalho de produção; 3.º o carater artístico. Nalguns casos, raros, os dois primeiros constituem larga proporção no valor total; e, quando não há dispêndio de arte algum, formam o valor todo. Mas com relação aos produtos de todas as nações, na mais vasta maioria deles, o custo da matéria prima e da mão de obra são insignificantes, comparativamente ao terceiro elemento: o cunho artístico. É este o que torna o objeto ora atraente e aprazível, ora insípido ou repugnante ao comprador. É, consequentemente, inegavel o seu valor commercial. Em muitos produtos, onde a matéria prima é de escassa ou nenhuma valia intrínseca, o gosto desenvolvido nas suas formas encerra em si o preço total ou principal do objeto. *É a elevação geral deste elemento, o que tem alterado até quasi o duplo o preço commercial dos artefatos ingleses*. Não tenho notícia de superioridade consideravel quanto à natureza da matéria prima; *mas com os meus próprios olhos tenho assistido, e em muitos ramos da industria inglesa, a um progresso no elemento artistico de um grau de rudeza que orlava pela grosseiria bárbara das raças selvagens a um aprimoramento que compete com o das épocas mais florescentes na arte*. Não me refiro a casos excepcionais, nem a um movimento em certa e determinada direção, proveniente de circunstâncias especiais. Obras de cerâmica, vidraria, porcelana, terra cota, artefatos metálicos, de

ferro, cobre, bronze, prata, ourivesaria, joalheria, tapeçaria, marchetaria, papéis pintados, telha encáustica, marceneria, alfaia doméstica, pintura em vidro, decorações murais, gravura em madeira e pedra, trabalhos de cinzel, esmalte, fitas, bordados, tudo revela essa infusão de gosto que invariavelmente tem acrescentado e, em muitos casos, duplicado, no decurso de um quarto de século, o seu preço de venda. Ora, precisamente como o desenho é o único idioma universal, assim a arte é uma moeda quasi universal, e realmente universal entre as raças civilizadas, — com este característico notavel em seu favor : que, se a arte empregada num objeto for a genuina arte, inspirada nas leis naturais, tratada com toda a congruência e pureza de sentimento, ela, enobrecendo a matéria prima, a consagrará de modo que o tempo não cesse de avultar-lhe a estima, até que a antiguidade a divinize." (1)

Não temos, porem, uma Academia de Belas Artes ? Para que, pois, o luxo, a que nos dariamos, de uma duplicata, instituindo uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada ? Esta objeção, que, neste país, não nos espantaria, revelará unicamente a mais grosseira ignorância no assunto. São diversas, absolutamente diversas, as competências desses dois gêneros de criações. A que ora propomos, não se destina ao cultivo superior da pintura, da escultura, da estatuária, mas a explorar completamente as opulências inexauríveis da adaptação da arte ao trabalho industrial, mediante o estudo cabal do desenho e da modelação sob os seus variadíssimos aspectos, cada um dos quais é uma mina de riquezas para o Estado. Trata-se de um estabelecimento superior de arte aplicada, "que nada tem com aca-

(1) WALT. SMITH : *Art Education*, págs. 17-9.

demias." (1) Academias de belas artes, possuíam-nas a Inglaterra, os Estados-Unidos, a Áustria, a Alemanha, a França, a Itália, antes da inauguração do ensino que ora planejamos. Nenhuma satisfaz, ou propôs-se jamais a satisfazer o escopo a que mira a nossa idéia: adequar a arte ao trabalho mecânico e fabril; e todos esses países, para evitar a ruína na luta industrial, tiveram forçosamente que instaurar a política, a que nos empenhamos em trazer o nosso. Ainda mais, por toda a parte, as academias de belas artes foram completamente alheias a esse movimento. Basta, como fato característico, lembrar que, na grande comissão nomeada, em Áustria, para planejar a vasta organização do ensino que expusemos, comissão que abrangia dezenas de nomes, não *figurava um só professor da Academia Real e Imperial de Belas Artes de Viena.*

CLASSES E ESCOLAS DE ARTE. — Incompleta ficaria a organização, que delineamos, do ensino da arte aplicada, nem seria suscetível de produzir os frutos de que é capaz, se não estabelecêssemos os elos que naturalmente hão de medear entre a escola primária e a Escola Normal Nacional.

Essas instituições intermediárias, classes, ou aulas de arte, destinam-se a fornecer aos adultos, o curso completo do desenho elementar, desde as primeiras bases geométricas até ao desenho ornamental e o de figura; tudo subordinado ao caráter de aplicação industrial que domina todo este sistema.

Tendo em mira especialmente a cultura artística entre as classes mais laboriosas, com particularidade os operários, esses cursos não podem deixar de ser noturnos.

(1) J. DE VASCONCELOS: *Op. cit.*, pág. 67.

O projeto autoriza o governo a subvencionar as instituições particulares, onde se professarem estes estudos, com o mesmo carater e según os mesmos planos estabelecidos para as aulas públicas de desenho, sob a inspeção da autoridade representante da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada.

A distribuição desse subsídio será conforme os resultados, mediante exame com assistência do funcionário a quem couber essa fiscalização. O governo fixará em regulamento as condições e tabelas.

A reforma não esquece as províncias. Nestas o governo ficará autorizado a criar *escolas de arte aplicada*, cujo fim é preencher o mesmo *desideratum* a que se consagram, na corte, as aulas de arte, com aplicação especial à indústria, ou indústrias, predominantes na província respectiva.

A organização e direção dessas escolas como a das aulas de arte, pertence, sob a alta superintendência do ministério, à Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, e, antes da organização completa e definitiva desta, ao especialista a quem se cometer a grave incumbência de fundar no país esta série de instituições.

A Escola Normal Nacional será o viveiro, de onde saiam os professores para o ensino do desenho :

Nas próprias Escolas Normais Nacionais ;

Nas escolas normais primárias ;

Nos liceus nacionais ;

Nas classes de arte ;

Nas escolas de arte. (1)

(1) Para illustração prática do nosso plano, enquanto à importância das despesas do ensino do desenho, reuniremos aqui alguns dados, que nos fornece o precioso trabalho do Sr. JOAQUIM DE VASCONCELOS, págs. 170-179.

ORÇAMENTO PARA A ESCOLA PRIMÁRIA :

§ 4.º

Lições de coisas.

MÉTODO INTUITIVO

Porque não serão de pessoas? perguntava, chasqueando, há dois anos, numa das casas da representação nacional, uma das vozes mais conhecidas no parlamento brasileiro, a propósito da expressão com que este capítulo se rubrica.

Não nos será, portanto, levado a mal que, diante desta parte do programa formulado pelo decreto de 19 de abril, nos demorem um pouco.

Da nossa escola popular, escrava e vítima da rotina, está proscrito o conhecimento direto *das coisas*, isto é, da realidade sensível.

“O ver”, diz Alfredo Maury, “*é uma das prendas mais raras, que a poucos cabe em sorte*”. Um

Material de ensino :

Compêndio de J. Grandauer (sistema *estigmográfico*) ; custo dos três cadernos (1.º, 2.º e 3.º) 500 rs. (francos). Edição pequena. Com 30 folhas de modelos.

Material de execução :

Uma lousa, ou tábua, não pequena ; *crayon* branco (*conté*), ou giz. Custo \$800 a 1\$000.

Material das coleções por escola :

Uma coleção de sólidos geométricos (12 peças) : 9\$000.

Pequena coleção de objetos de uso familiar. Preço calculado 9\$000.

Portanto :

Material da escola	18\$000
" do aluno	1\$500

ORÇAMENTO DAS ESCOLAS SUPERIORES E LICEUS :

Material de ensino :

Compêndio Grandauer. Cadernos 4.º a 12.º Ed. peq.: 1\$050.

dos mais competentes pedagogos alemães discorre no mesmo sentido: "Milhares de pessoas teem olhos, e não veem. Milhares de indivíduos percorrem um museu, e saem alheios, como entraram, a tudo. De fato, *nada viram*; por lhes faltar a intelligência das coisas. A contemplação sem a representação e concepção mental das coisas é cega. É impossivel exercer realmente a observação, sem exercer a reflexão. Por outro lado, antes danoso que util será o exercicio do entendimento, se lhe não proporcionarmos, na *observação viva*, uma fonte de irresistivel interesse." (1)

Toda a pedagogia moderna clama contra este vício fundamental do ensino vulgar. Mas entre nós

Material de execução :

Papel vulgar de cor; carvão; *crayon* branco e negro (*conté*).
Gasto anual (aproximadamente): 475 a 1\$475.

Material das coleções :

Coleção de gessos escolhida dentre os modelos do governo do Württemberg.

Ns. 1 a 60 e } Sólidos geométricos; folhas e flores estilizadas; compo-
341 a 366. } sição com estes elementos. 86 peças.

Custo total 54\$624.

Mais (para os liceus mais ricos): ns. 1555-1596: composição ornamental, 42 peças.

Custo total 42\$250.

Portanto :

Orçamento do material da aula:	54\$624
do aluno:	2\$000 a 3\$000

MATERIAL NAS ESCOLAS SUPERIORES D'ARTE APLICADA — Correspondem à nossa projetada *Escola Normal Nacional de Arte Aplicada*.

(1) F. BUSSÉ (diretor da escola superior de meninas de Berlim): *Object teaching. — Principles and methods*. No *American Journal of Education*. Intern. séries. 1880. July 15th., vol. V pág. 432.

nada ainda se fez, para prover de remédio a este atrofiamento sistemático das faculdades humanas por meio da educação, que as devia fertilizar, e desenvolver.

Estudai os processos da classe de primeiras letras entre nós, e achareis em espírito e ação o mesmo regimen educativo, contra o qual, há mais de três séculos, se revolta a inteligência humana: o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras. Já Lutero se insurgia contra esses métodos insensíveis à verdade rudimentar, evidente como a luz meridiana, de que a compreensão do vocabulo há de resultar da compreensão da coisa. "A

Curso preparatório :

Material de ensino :

Compêndio Grandauer (todo; repetição). Custo 1\$500.

Material de execução :

Papel vulgar de cor; carvão; crayon branco e negro.

Material das coleções :

Da coleção especial do *Museu Austriaco*, destinada às escolas elementares, médias, burguesas e institutos industriais :

- Ns. 574- 78. — Sólidos geométricos.
- " 583- 93. — Folhas e flores simples.
- " 594- 97. — Folhas e flor da arte grega.
- " 579- 82. — Rosetas gregas simples.
- " 608- 9. — Rosetas romanas simples.
- " 602- 4. — Rosetas da Renascença.
- " 610. — Folha d'acanto grega.
- " 611. — " " romana.
- " 612. — " " da Renascença.
- " 605- 6. — Ornamentação arquitetônica.
- " 613. — Composição (guirlanda).

Custo total da coleção : 32\$500. 40 peças.

Curso geral :

1.º ano

Material de execução :

arte da gramática", discorria, com o vigor da sua inteligência privilegiada, o grande reformador, "indica o nome e acepção das palavras; mas primeiro se há de conhecer a coisa, ou a sua razão. Quem quer que deseje aprender, e pregar, comece, antes de falar das coisas, por escrutá-las; e ligá-las às suas denominações; por averiguar a realidade e o seu nome. A quem não possuir o conhecimento da coisa, ou da ação, inútil é o conhecimento da expressão, que a significa". Trivialidades, que a nossa pedagogia ainda não compreendeu!

Proscrevendo da ciência os "ídolos" chamando-nos à investigação metódica da natureza viva, traçando o caminho ao conhecimento do homem e do universo, Bacon lançou o germen da *pedagogia realista*. "O homem, agente e intérprete da natureza, não pode conhecer, e obrar, senão tanto quanto aprenda na observação real e inteligente da ordem natural." (1) *Não afastemos das coisas os olhos*

Papel de desenho branco; lapis preto e de cores.

Material das coleções (Do Museu Austriaco):

a.) Arte grega	$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Ornamentação; folha e flor . . .} \\ 2. \text{ Figura, cabeça e busto . . .} \\ 3. \text{ Arquitetura; capitéis . . .} \end{array} \right\}$	Custo: 35\$000 Peças: 28
b.) Arte romana	$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Ornamentação; folha e flor . . .} \\ 2. \text{ Figura . . .} \\ 3. \text{ Arquitetura . . .} \end{array} \right\}$	Custo: 15\$200 Peças: 3
c.) Arte românica	$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Ornamentação; folha e flor . . .} \\ 2. \text{ Arquitetura; capitéis . . .} \end{array} \right\}$	Custo: 5\$500 Peças: 3
d.) Arte gótica	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Ornamentação vegetal . . .} \end{array} \right\}$	Custo: 36\$500 Peças: 29

(1) "Homo Naturae minister et interpres, tantum facit et intelligit, quantum de Naturae ordine re vel mente observaverit, nec amplius scit aut potest". BACON: *Novum Organum*, aphor. I. (*Works*, edic. de SPEDING e ELLIS, Lond., 1879. Vol. I. pág. 157).

do espírito; não tomemos as imagens, senão pelo que valem como simples imagens da realidade. Eis, no seu *abstractum*, toda a filosofia baconiana, da qual decorrem todos os métodos modernos de ensino, da escola à universidade.

Ratke (Ratichius), depois dele, no século XVII, ensinava: "Primeiro a coisa, depois a sua significação. Nada de regras, antes de nos apossarmos da substância. Sem a substância, as regras transviam o entendimento. Tudo pela experimentação e investigação minuciosa. De nada serve a autoridade, sem razão, ou fundamento, que a sustente. Não se admita preceito, nem sistema, que não seja radical-

e.) Arte da	{ 1. Ornamentação vegetal e ani- 2. Figura humana 3. Arquitetura; capitéis; pilas- 4. Ordens de Vignola }	{ Custo: 115\$000 Peças: 53 }
f.) Arte moderna	{ 1. Escultura 2. Arquitetura }	{ Custo: 92\$000 Peças: 6 }
g.)	Anatomia }	{ Custo: 67\$000 Peças: 13 }
h.)	Aparelhos de perspectiva . . }	{ Custo: 72\$500 Peças: 10 }
i.)	Aparelhos para composição arquitetônica }	{ Custo: 93\$000 Peças: 16 }

Custo total das coleções: 531\$700. Peças: 161.

MUSEU PARA AS ESCOLAS SUPERIORES D'ARTE APLICADA. —

I. — Coleção completa dos gessos do <i>Museu Austriaco</i> até a data da lista ns. 655-633. Custo 1.433 florins 90 <i>kreutzer</i>	} 1:312\$048
II. — Coleção das fotografias (objetos modelos das artes industriais) do <i>Museu austriaco</i> (310 números não colados). Custo: 206 florins 16 <i>kreutzer</i>	
III. — Coleção dos gessos do <i>Museu nacional bávaro</i> d'artes industriais (Munique), segundo o catálogo de J. Kreitmayer, 4.207 marcos, 320 peças	2:103\$500
	3:415\$548

mente submetido a nova exploração e realmente assentado em provas”.

No mesmo século, Amos Comenius (Komensky), um dos mais extraordinários vultos em toda a história da pedagogia, esse poderoso espírito que autoridades de hoje apontam como o primitivo criador do método intuitivo, embebia absolutamente as suas idéias de educação popular nos princípios da grande renovação baconiana : a condenação do escolasticismo, a volta à natureza. “É pela intuição real, não por descrições verbais, que o ensino deve começar. Dessa intuição dimana o conhecimento. Não são as sombras das coisas, mas as coisas mesmas, que atuam na inteligência, nas faculdades imaginativas, e, portanto, devem estar submetidas sempre à atenção da mocidade. Colocai as coisas em presença do espírito. Intuição é evidência. As representações pinturescas não servem, senão em falta e durante a ausência atual das coisas. É erro fundamental principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas, pelas matemáticas, pela história natural ; porquanto as coisas são a substância, o corpo, e as palavras o acidente, o hábito. Convem unirem-se estas duas partes do conhecimento ; mas importa começar pelas coisas, objeto do pensamento e da palavra. Habitue-mo-nos, quanto ser possa, a formar a ciência, nos moços, não extraindo-a dos livros, mas da contemplação do céu e da terra ; isto é, ensinando-os a perceberem, e scrutarem diretamente as coisas. Os objetos da instrução natural sejam coisas sólidas, reais, uteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação: obtem-se este resultado, aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, cheirosas ao olfato, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos há de principiar

a instrução. O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível, imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais deslembrar. Começa o homem por se utilizar dos sentidos ; emprega depois a memória; em seguida, o entendimento; por último, o juízo. Não ensinemos meramente a entender, senão também a enunciar o que se entende. A palavra e o conhecimento das coisas devem andar *pari passu*. O ensino das coisas e o da palavra devem caminhar mão por mão. Palavras, sem o conhecimento das coisas, são palavras vãs."

O ilustre pedagogo húngaro propugnava o ensino enciclopédico das coisas na escola elementar, planejando-o num quadro admirável. "Durante os seis primeiros anos" (é ele quem fala) "lançai no menino a base de todos os conhecimentos necessários à vida. Na natureza, mostrai-lhe pedras, plantas, animais, industriando-o no uso dos seus membros ; ensinaí-o a distinguir as cores e os sons ; fazei-o contemplar o céu estrelado ; observe o seu berço, o aposento que habita, a casa, a circunvizinhança, os caminhos, os campos ; atente na sucessão do dia e da noite, nas estações, nas divisões do tempo, horas, semanas, meses, feriados ; examine a administração da casa ; familiarize-se com as primeiras noções do cálculo, compras e vendas, com as dimensões dos corpos, linhas, superfícies, sólidos ; oiça cantar, e costume-se-lhe a voz a reproduzir sons e frases musicais ; dirija-se-lhe a formação e o desenvolvimento da linguagem ; exerça-se em exprimir o que pensa, e sente, por gestos e inflexões de voz. Deste modo a escola materna desenvolverá os germens de todas as ciências e artes". Este esboço compreende, como se vê, a história natural, a ginástica, a educação ótica e acústica, a astronomia, a geografia, a cro-

nologia, as matemáticas, a música, a gramática, rudimentarmente acomodadas à infância, mediante a intuição direta da realidade, a consideração imediata da natureza, a observação e prática das coisas.

Na teoria pedagógica da cultura do gênero humano pela familiarização do espírito com a natureza está a glória de Pestalozzi e de Froebel. "Quando volvo os olhos atrás, e a mim mesmo pergunto", dizia aquele, "com que auxílio contribuí especialmente para a causa da educação do homem, convenço-me de que onde estabeleci os mais altos, os mais adiantados princípios da instrução humana, foi no reconhecer a *intuição* como o fundamento absoluto de todos os conhecimentos, no esforçar-me por descobrir a essência mesma de todo o ensino e a forma definitiva da cultura da nossa espécie nas lições da própria natureza."

É notável que na aspiração a esse *desideratum* se encontrem os espíritos mais diversos, as naturezas mais opostas: Rabelais e Fénelon, por exemplo.

O primeiro, um dos maiores reformadores do século XVII, entreviu, e esboçou, em traços gigantescos como a sua obra, o programa da educação moderna pela inspeção das coisas, pela exploração constante da natureza. A própria mesa converte-se, para o aluno de Pornócrates, numa inextinguível escola de noções positivas, onde os convivas se ocupam em "deviser joyeusement ensemble, parlans de la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce que leur estoit servi". A aritmética aprende-se concretamente pelo meneio das cartas, depois da refeição; e o aluno "en ce moyen, entra en affection d'icelle science numerale". Observando, e praticando, adquirem-se as ciências matemáticas. "Ils foisoient mille joyeux instruments et figures géométriques, et de mesmes

practicuoient les canons astronomicques". A botânica estuda-se nas excursões campestres: "Passans par quelcques prez ou aultres lieux herbus, ils visitoient les arbres e les plantes... et en emportoient leurs plaines mains au logis". Os conhecimentos astronômicos vão se buscar na contemplação direta dos espaços celestes: "En plaine nuict... alloient... veoir la face du ciel: et là notoyent les cometes si aulcunes estoyent, les figures, situations, aspectz, oppositions et conjunctions des astres." (1) Rabelais opõe, com uma prodigiosa intuição filosófica, essa educação completa do homem pela observação do universo aos métodos estereis, perniciosos, ridículos da instrução dogmática dos sofistas do seu tempo. Depois de dezenas de anos perdidos na escola do silogismo e da retórica, o pai do herói de Rabelais abre os olhos à insânia dessa monstruosa pedagogia, que, na essência, é, ainda hoje, a dominante entre nós. "Son pere aperceut que vrayement il estudioit tresbien, et y mettoit tout son temps, toutesfoys que, en rien ne proffitoit. Et, qui pis est, en devenoi fou, niays, tout resueux et rassoté... Mieulx lui vauldroit rien n'apprendre que telz liures, soubz telz precepteurs, apprendre car leur sçavoir n'estoit que besterie: et leur sapience nestoit que mouffles, abatardissant les bons et nobles esperitz, et corrompant toute fleur de jeunesse." (2) Pouco teria que adoçar a frase o imortal prosador da renascença, se, revivendo nos nossos dias, houvesse de qualificar a palraria vã, os estúpidos processos decorativos da rotina escolar, senhora ainda quasi absoluta da educação nacional entre nós.

(1) RABELAIS: *Gargantua*, c. XXIII, XXIV.

(2) RABELAIS: *Liv. I*, c. XV.

À mesma tendência para a renovação do ensino pelo conhecimento concreto das coisas obedecia Fénelon, quando aconselhava o cultivo da curiosidade infantil, a utilização de todos os ensejos para por a criança em contato pessoal com a realidade, o aproveitamento de cada objeto, de cada fenômeno, de cada espetáculo interessante ao espírito dos alunos como assunto de contínuas, variadas e deleitosas lições. (1)

As *lições de coisas*, antevistas por esses espíritos precursores, e levadas a um alto grau de desenvolvimento no método froebeliano, são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo o ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes.

Esses "exercícios do pensamento", como já os apelidava Cousin, estão vulgarizados, há mais de setenta anos, na Alemanha, onde o mestre encontra neles "o meio mais eficaz de atuar na inteligência e no coração dos seus alunos." (2) "Tão fácil de aplicar nas grandes, quanto nas pequenas escolas" (3), esse ensino acsa-se, também há muito, organizado na Suécia, onde se pratica, nas escolas, não só mediante o uso de estampas ou imagens, mas por meio de coleções de objetos *reais*, escolhidos dentre as produções da natureza e os artefatos do homem. (4) Na França, onde eram sugeridas, em 1766, por Cláudio Fleury; na Bélgica, onde a *Liga do Ensino* com a sua infatigável propaganda lhes tem imprimido um vigoroso impulso; na Ho-

(1) FÉNELON: *Education des filles*, c. III.

(2) HIPPEAU: *L'inst. publique en Allemagne*, pág. 117.

(3) BAUDOUIN: *Rapport sur l'ét. act. de l'ens. spéc. et de l'ens. prim. en Belg., en Allem. et en Suis.*, pág. 95.

(4) HIPPEAU: *L'instr. publ. dans les Etats du Nord*, págs. 57-8.

landa ; na Itália, onde já em 1847, Cormenin as ia deparar notavelmente aplicadas em Florença ; na Inglaterra, de onde partiu a iniciativa da aplicação metódica desta idéia (1); as lições de coisas estendem-se rapidamente por todo o domínio da escola popular.

No continente americano a sua propagação não é menos rápida. Nas escolas das grandes cidades, em todos os Estados-Unidos, esse ensino percorre completamente o quadriênio da escola primária, alongando-se até ao segundo ano do curso nas de gramática. (2) "Os programas, por toda a parte onde há programas, são decididamente em favor do ensino intuitivo." (3) Da extensão desse sistema de ensino, cujo valor, diz o diretório pedagógico das escolas de Filadélfia, "é incalculável", pode-se fazer idéia, percorrendo o programa das lições de coisas nas *primary schools* de Cincinnati. Começando pela observação do material da aula, pela discriminação das partes do nosso corpo, do vestuário, dos objetos de uso do aluno, dos artigos alimentícios, das flores comuns e plantas usuais, levam a encarar, no 2.º ano, as formas e direções, as cores, as dimensões, o peso, as posições relativas, a matéria, decomposição e utilidade dos objetos, a descrição das partes principais do organismo humano, a higiene, a análise das várias peças do nosso fato, suas qualidades, préstimo, asseio, ordem e beleza, a comparação dos tegumentos dos animais com os nossos vestidos, o exame elementar das plantas, flores e arbustos ; considera, no terceiro ano, principalmente as propriedades es-

(1) HIPPEAU: *L'instr. publiq. aux Etats Unis*. 3.ª ed., 1878. Pág. 64.

(2) BUISSON: *Rapport sur l'instr. prim. à l'exposit. univ. de Philadelph.*, pág. 80.

(3) *Ib.*, pág. 303.

senciais e acidentais dos objetos, as quais mais tarde teem de servir à classificação deles, passando dos animais familiares ao jardim e sua vegetação, aos ofícios e profissões, às qualidades características das coisas; no quarto ano se trata particularmente da classificação, aplicada aos produtos vegetais, animais e minerais, às fábricas, aos armazens, às casas, à cidade e ao campo; no quinto se aprofunda a classificação, exercitam-se os alunos em definir; observam-se com especialidade as conveniências de habitação, do modo de vida; enceta-se a fisiologia do homem, e alarga-se a instrução higiênica. Este quadro comprova a verdade, em que adiante insistiremos, de que os limites das lições de coisas coincidem com os limites do ensino escolar em toda a sua extensão.

No Alto Canadá as *object lessons, lessons on objects, object teaching*, teem largo desenvolvimento na escola popular. (1) A nossa progressista vizinha do sul, a República Argentina, admitiu, atesta Hippeau, nas suas escolas públicas "essas lições de coisas, que adquirem no ensino da primeira idade uma importância sempre crescente." (2)

Fazendo-se eco da opinião das autoridades em todo o mundo civilizado, o escritor pedagógico a que acabamos de aludir, desentranha-se, nos seus vários livros acerca da situação do ensino contemporâneo, em calorosas apologias à instrução objetiva. Ela "representa um grande papel na educação americana", e ele "aspira a vê-la generalizada em todas as escolas primárias do seu país." (3) Ela constitue "o meio mais seguro e mais simples de falar ao es-

(1) LAVELEYE : *L'instr. du peup.*, pág. 160.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publique dans l'Amérique du Sud*, pág. 50.

(3) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allemagne*, pág. 123.

pírito e ao coração dos meninos.” (1) “Não é pelo estudo das palavras, mas pelo das coisas, que os melhores mestres desenvolverão a inteligência” (2) dos alunos. Essas lições, “não menos que ao ensino primário, conviriam ao ensino médio, onde sucederiam vantajosamente aos métodos viciosos, que, dirigindo quasi unicamente a atenção para as palavras e a construção das frases, não teem frequentes vezes outro fruto, senão ensinar os alunos a escreverem, quando ainda não conhecem os objetos de que vão escrever. Elas comporiam um cabedal sólido, um forte alicerce de conhecimentos positivos e reais, que permitiriam depois ao discípulo falar, e escrever ciente e pertinentemente acerca de tudo.” (3)

Michel Bréal quer que desse ensino *nenhuma* escola seja destituída. (4) Ferneuil reflete perspicazmente: “Uma nação onde as lições de coisas constituírem a base do ensino primário, pouco susceptível será de deixar-se embair por palavras e falácias, quando se trate de resoluções graves a respeito do seu interesse ou da sua honra.” (5)

A aplicação da memória aos compêndios e a introdução mecânica, no entendimento infantil, de palavras correspondentes a realidades estranhas a observação dos alunos asfixiam, na primeira infância, ou debilitam para sempre, as faculdades criadoras da inteligência humana. “Os nomes das coisas que se não viram”, diz a Liga do Ensino Belga, nas suas instruções aos professores da *escola modelo*, “formam uma bagagem pesada em excesso para a

(1) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans l'Amér. du Sud*, pág. 7.

(2) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Italie*, pág. 118.

(3) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allemagne*, pág. 67.

(4) *Quelques mots sur l'instr. publ. en France*, pág. 109.

(5) *La réforme de l'enseignement en France*, pág. 110.

criança, demasiado leve como ciência, nula enquanto meio de cultura." (1) A instrução livresca opõe-se, até às condições fisiológicas do desenvolvimento da primeira idade. "Não continuemos a considerar os livros como o agente exclusivo do ensino escolar", diz um fisiologista americano, "*se quisermos obter cérebros bem constituídos. É tão antifisiológico e perigoso (fraught with danger) fazer trabalhar sobre os livros o cérebro, antes de preparado para essa espécie de cerebração, quanto constranger uma criança a estar de pé, antes de bem solidificados os ossos das pernas, para lhe aguentarem o corpo.*" (2)

Teem por fim, pois, como se está vendo, as lições de coisas cultivar no menino as faculdades perceptivas, assimilar-lhe ao espírito a arte de observar, adestrá-lo em encontrar, diante de cada objeto, a palavra apropriada, em achar diante de cada palavra, na inteligência, a concepção da realidade correspondente.

Para os professores educados sob o regimen das antigas tradições escolares, é extremamente difícil a prática deste gênero de ensino; porquanto, além da boa vontade do mestre, "ele requer muita experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico. Não se trata mais de ensinar, e fazer recitar uma lição; trata-se, em relação a cada professor, de combinar ele mesmo o seu programa, segundo as necessidades dos seus alunos, e, depois, de executá-lo por um contínuo dispêndio da sua própria pessoa, por uma justa seleção de meios variados, apelando alternativamente para a imagina-

(1) *Notice sur les travaux de la Ligue de l'Enseignement et sur l'école modèle.* Bruxelles, 1878. Pág. 39.

(2) CLARKE: *The building of a brain*, págs. 40 e 45.

ção, para o raciocínio, para o juízo, para a memória, para os sentidos, para a reflexão." (1)

Daí um grave perigo, enquanto a preparação pedagógica do mestre o não libertar dos hábitos escolásticos de hoje. Sob certas aparências, mais ou menos convencionais, nesta espécie de ensino, o vício do método antigo pode-se reproduzir, disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, nas *lições de coisas*. Desde que se converterem em exercícios didáticos; desde que a lição for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotona-mente repetidas, — o ensino objetivo deixa de merecer este nome; perde o seu caráter essencial; não combate mais "essa *preguiça das faculdades de observação*, que, contraída desde a infância, se converte em nós, numa segunda natureza", essa "incuriosidade, verdadeira ferrugem da inteligência." (2)

Acautele-se o mestre "contra esse pretendido ensino intuitivo, que não consta senão de frivolidades, de digressões sem fim acerca do ponteiro, da caneta, da lousa, etc., de que tanto se tem abusado sob o nome de *lições de coisas*." (3) Nada teremos feito pelo melhoramento dos métodos, se nos limitarmos à introdução desse ensino esteril e enfadonho de "lições de coisas, em que se não atraia a

(1) Buisson: *Rapport*, etc., pág. 304.

(2) BUISSON: *Conférence sur l'enseignement intuitif. (Les conférences pédagogiq. faites aux instituteurs délégués à l'exposition univers. de 1878. 2e. ed. Paris, 1878. Págs. 338, 339).*

(3) A. SLUYS: *L'expérience a-t-elle fait découvrir des écueils à éviter dans l'emploi des méthodes intuitives?* No *Congrès Internat. de l'enseign. Bruxell.*, 1880. Prem. section, pág. 197.

atenção dos meninos, senão para objetos que eles perfeitamente conhecem, de que teem desde muito antes a intuição, e a propósito dos quais se discorre de coisas de toda espécie, que eles não viram, e que não se lhes mostram. Assim apresentam aos alunos um canivete ; diz-se-lhes que ele se compõe do cabo e uma ou mais folhas ; explica-se depois o fabrico do aço, fala-se no elefante, de que provem o marfim do cabo, na África, ou na Índia, onde esse paquiderme habita, nos negros, na escravidão, etc. Nada há menos intuitivo, tão banal, tão pouco interessante, quanto esses exercícios, que não ensinam a observar, nem a julgar, nem sequer a falar." (1)

Grimm narra que um dia, em sua presença, tendo uma criancinha de dez anos perguntado ao preceptor de onde procedia certa flor exótica, que observara numa estufa, o mestre remeteu-a ao léxicon. Ainda hoje é pela letra morta dos catálogos, dos dicionários, dos compêndios que a mocidade, entre nós, se relaciona com a ciência da natureza, reduzida a essa "ciência livresca", que já Montaigne estigmatizava. As *lições de coisas*, genuinamente praticadas, constituem a reação contra esse tenebroso passado, que ainda nos oprime. Mas certamente não as compreendia melhor do que o preceptor do século passado o preceptor do século XIX, de quem conta uma autoridade contemporânea que cuidava praticar sinceramente o ensino de coisas, quando fazia repetir pelos alunos, escandindo as sílabas, e todos a uma voz : O cavalo é um quadrúpede. A foca é um anfíbio. (2)

Desenvolvendo no aluno a invenção, a liberdade de espírito, a independência do juízo, a prontos-

(1) A. SLUYS : *Op. cit.*, pág. 206.

(2) MICH. BRÉAL : *Quelq. mots sur l'instr. en France*, pág. 112.

dão no observar, a exação no apreender, a correção no expor, a lição de coisas, sob a sua direção eurística, sob a sua forma socrática, estimulando vivamente no discípulo a ação e evolução das forças individuais, requer, ao mesmo tempo, no mestre, mais vida, mais tato, mais dutilidade, mais presença de espírito, mais benevolência de ânimo, mais recursos intelectuais, — em suma, um esmerado cultivo da vocação pedagógica. O método eurístico degenera em automatismo, se procede exclusivamente por questionários; se as perguntas são tais, que conttenham em si as respostas; se admitem solução por simples afirmativa, ou negativa. O ensino pelo aspecto decai da sua natureza, confunde-se com os processos antigos, desde que do estudo de objetos presentes descambe habitualmente em dissertações descritivas de coisas ou fenômenos inacessíveis à observação atual das crianças. A instrução desmerece deste nome, se não for um fato normal, espontâneo, suave da inteligência do aluno. A cooperação ativa do discípulo, que este sistema demanda, torna, pois, ainda mais delicadas as funções do preceptor, em quem exige uma preparação continuamente nova, uma vigilância incessante sobre si mesmo, uma desconfiança desvelada contra a rotina, tão sutil em minar, invadir e reconquistar a escola.

Michel Bréal, com a sua imensa competência, advertiu ponderosamente neste grave perigo. "Se o mestre dormitar um instante, reerguer-se-á o verbalismo. Não basta dizer: a letra mata, e o espírito vivifica. O espírito coagula, e transmuda-se em letra, se o cessardes de manter em fusão. Não há, portanto, nada, que possa fazer as vezes da ação viva do mestre." (1) Buisson definiu perfeitamente

(1) *Ib.*, pág. 113.

os limites recíprocos da ação do mestre e do aluno : "O método intuitivo é o que diz ao professor : De dia em dia mais árdua e complicada vai-se tornando a vossa tarefa. Para vos desempenhardes, careceis auxílio. De quem ? De bons livros, de bons processos, de bons programas ? Está claro que sim ; mas ainda mais necessidade tendes do concurso do aluno. É o mais seguro auxiliar do preceptor ; é o seu colaborador mais eficaz. Não o *subjuguéis* à instrução ; fazei antes com que *ele contribua ativamente para ela* ; e tereis solvido o problema. Em vez de levá-lo mau grado seu, arrastando-o pela mão, ve-lo-eis acompanhar-vos alegremente. Não é outro o segredo do método intuitivo, senão tratar o menino como criatura, que possui em si mesma o instinto do saber e todas as faculdades precisas para o adquirir : o seu empenho está em deixar entregue a si própria a natureza, tanto quanto ser possa. Sem dúvida, nem sempre a natureza será suficiente a si mesma ; mas, ao menos, não a descorçoemos." (1)

Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas.

Desacertou, porem, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. A *lição de coisas* não é um *assunto especial* no plano de estudos : é *um método* de estudo ; não se circunscreve a uma secção do programa : *abrange o programa inteiro* ; não ocupa,

(1) BUISSON: *Conférence, etc. Op. cit.*, pág. 333.

na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais : é o *processo geral*, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa ; porque constitui o espírito dele ; não tem lugar exclusivo no horário : preceitua-se para o ensino de *todas* as matérias, como o *método comum, adaptavel e necessário a todas*.

A lição de coisas, portanto, segundo a reforma, não acrescenta ao plano escolar *um estudo adicional*; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de *um novo método : o método por intuição, o método intuitivo*. Entendida assim, "não é um ramo particular do programa ; é *um princípio, que abrange todo o ensino*." (1)

O que o nosso projeto quer, não consiste em adir aos quadros do curso primário uma rubrica peculiar a certas lições, mas em resolver a questão do método, estabelecendo a lei invariavel, de que depende toda a instrução racional. "Abusa-se facilmente da palavra método, na instrução primária : método de leitura, de escrita, de cálculo, ou de desenho ; dir-se-ia existirem tantos métodos, quantos os ramos de estudo, ou os manuais escolares. Essa confusão de termos é, sobretudo, lastimavel, por levar a desconhecer, ou descurar a idéia do método em si mesmo. Para bem dizer, em pedagogia, não há senão uma só questão de método, e esta é universal. . . Do complexo das exposições escolares, assim como dos votos do juri, apurou-se uma grande lição : é que, hoje em dia, por toda a parte,

(1) A. SLUYS: *Op. cit.*, pág. 197.

na Europa, na América, no Japão, o espírito pedagógico passa por uma transformação profunda. Esta renovação já se afirmara pelas últimas exposições internacionais; mas ultimamente se generalizou, e os seus salutareos efeitos traduzem-se de mil modos aos olhos do público maravilhado. Em toda a parte se vai buscar o progresso pela mesma senda; em toda a parte se revela o desejo de introduzir *em todos os domínios* as idéias e praxes escolares que designa a expressão, relativamente nova de *método intuitivo*." (1)

Pela intuição se há de ensinar o desenho como a geografia, o cálculo como a gramática, as ciências da natureza como o uso da palavra. O próprio ensino moral cabe naturalmente na sua esfera. (2) E a memória mesma, cujo cultivo exclusivista era o flagelo dos métodos antigos, a memória mesma encontra nos métodos intuitivos a sua educação normal e completa. (3)

§ 5.º

Língua materna. Gramática.

"Entre os resultados que do ensino elementar se esperam", dizia um superintendente escolar nos Estados-Unidos (4), "discriminaremos algum, que seja *intrinsecamente* superior aos outros, que deva ser objeto do incessante interesse, da solicitude atenta

(1) BRAUN: *Rapport*, etc., págs. 477, 478.

(2) BUISSON: *Conférence*, etc. (Op. cit., págs. 355-360).

(3) F. F. GALLET: *Par quelles espèces d'exercices faut-il cultiver la mémoire dans l'enseignement primaire?* (Congr. intern. de l'enseign., 1^{re} sect., págs. 241-7).

(4) M. HARRINGTON, superint. de New Bedford (Massachusetts), à associação dos *National Teachers*. Apud BUISSON: *Rapport de Philadelph.*, pág. 263.

do mestre, como força central de notável poder na educação? Respondo afoitamente: Sim: o conhecimento da língua materna. Nenhum, dentre os demais assuntos, pode comparar-se-lhe em nada; porque a linguagem é, não só a compostura, como o veículo do pensamento. Uma linguagem correta, abundante, animada é de incalculável força no mundo, e o ensiná-la constitui um dos principais deveres do instituidor elementar". Desta alta idéia do valor pedagógico do ensino da linguagem Michel Bréal deu-nos a mais exaltada expressão, quando escreveu: "A linguagem não é só o meio de comunicação entre os homens: é a educadora do gênero humano." (1)

Sob a sua forma talvez demasiadamente absoluta, capaz de induzir a preferências exageradas e a exclusões perniciosas, esta proposição encerra, todavia, uma verdade. Se a linguagem é o registro de todas as idéias e de todos os progressos humanos; se a própria evolução do pensamento depende, por uma relação direta, da cultura das faculdades peculiares à sua emissão exterior; se é enunciando, consignando, e transmitindo as aquisições solitárias da mentalidade individual e as conquistas comuns da intelectualidade coletiva, que se efetua progressivamente a educação da nossa espécie, claro está que a influência educativa da linguagem, na ordem dos conhecimentos possíveis ao homem, é fundamental. Sem dúvida os fatos científicos, de seu natural, tendem a imprimir ao espírito uma têmpera superior à que nos é acessível pelo uso corrente e elegante da palavra. Mas, além de

(1) M. BRÉAL: *L'enseignement de la langue française*. No vol. *Les confér. péd. faites aux instituteurs délégués à l'expos. univ. de 1878*, 2e. ed., pág. 220.

que a palavra abrange em si uma vasta realidade científica, tão rigorosa nas suas leis, quanto a criação visível que nos cerca, acresce a impossibilidade absoluta da precisão, da multiplicação, da vulgarização dos resultados da ciência sem o concurso desse instrumento supremo. "Com a palavra aprendemos a estabelecer distinções, classificações, abstrações, relações ; mediante ela é que a observação se dirige para os fatos mais dignos de estudo ; por seu intermédio se desperta, e exerce a consciência, se adextram as faculdades reflexivas." (1) Mas não se limita a este círculo a importância do seu ensino ; porquanto, além de conter, no domínio das investigações que lhe são particulares, elementos consideráveis de cultura, a linguagem, em toda a esfera infinita da ciência, encerra em si um cabedal imenso de meios de indagação, de fixação, de fecundação, de transmissão intelectual, que não tem competidor, nem sucedâneo possível. Assim que, mútua é a dependência entre esses dois gêneros de aplicação mental : a ciência e a linguagem são, uma para com a outra, dois meios recíprocos de cultura, e, associadas na sua cooperação natural, constituem a educação completa da nossa mentalidade. Mas, destes dois deveres da escola primária, a escola brasileira não professa nenhum ; da ciência absolutamente não cura ; da linguagem não o faz senão por meios, cuja ação é, não simplesmente infrutífera, mas contraproducente, deplorável, ominosa.

Circunscrevem-se esses meios ao trabalho mecânico de mnemonização que, no programa da instrução elementar, se classifica sob o nome de *gramática*. Que o ensino da língua não se confunde com

(1) WILL. DWIGHT WHITNEY : *Oriental and linguistic studies*. First series, pág. 394.

o ensino da gramática (1), não é lícito contestar. Mas nem a qualificação mesma de gramática se pode estender a essa tecnologia de abstrações inúteis, que aliás, suplício inútil da infância na escola, absorve a mais larga parte no plano de estudos primário, fazendo, em pura perda do entendimento, "correr tantas lágrimas" (2) amargas. Nobre e profícua aplicação da inteligência é a gramática, mas não entendida como entre nós, não diremos só nas aulas de primeiras letras, mas geralmente, nos cursos oficiais do país, se entende, e leciona; não encarada como urdidura metafísica; não apresentada como filosofia de concepções *a priori*; não praticada como jogo de fórmulas e categorias ideais; mas considerada como um produto histórico, como a carta da evolução real da língua, como ciência de observação estrita. "A gramática", reflete uma autoridade das mais eminentes, "descreve os organismos da linguagem, como a ciência natural os organismos dos objetos naturais. O mesmo que as plantas e os animais para os naturalistas, são para o gramático as palavras. Ora o naturalista cinge-se a notar simplesmente as características exteriores, oferecidas por cada objeto em particular; ora se entrega à dissecação do seu organismo, pesquisa a estrutura peculiar de cada órgão, discute o seu nexos com o todo e as funções que no conjunto lhe incumbe desempenhar. Assim o mesmo objeto pode ser tratado por diferentes modos, conforme o examinarmos sob o aspecto da história natural, da anatomia, ou da fisiologia. Da mesma sorte o gramático ora se limita a estudar cada vocábulo, que se lhe depara, unicamente enquanto à sua

(1) *Rapport sur l'enseign. prim. à l'exposition de Philadelph.*, pág. 264.

(2) M. BRÉAL: *Op. cit.*, pág. 194.

vestidura externa, classificá-lo na sua esfera própria, registrar as mudanças de que ele seja susceptível em certas condições, traçar, em suma, a história natural do vocábulo estudado; e aí está a gramática descritiva; ora disseca-o nas suas partes componentes, digamos sem receio — nos seus órgãos, descobre a estrutura desses órgãos e suas funções no composto, segue os vestígios da expressão até à sua origem primitiva, expõe o como ela medrou, e multiplicou-se, gerando uma progênie sua, que, através das variedades e diversidades em que se modifica, preserva, todavia, o tipo da espécie; e esse exame anatômico e fisiológico da locução toca à esfera da ciência da linguagem.” (1) Eis certamente uma elevada ocupação para o espírito humano: a gramática estribada unicamente na indagação da realidade animada dos fatos da palavra, encarada como a ciência da organização natural e da vida evolutiva da linguagem. É certo que as lucubrações desta ordem excedem o nível da escola *no seu primeiro grau*. Mas ainda mais, e incomparavelmente mais, excede a compreensão infantil essa irreabilidade oca, árida, estafadora da gramática escolar, que, sem se dirigir senão à memória, desaproveita as faculdades nativas do aluno, e encaminha o estudo da linguagem num sentido oposto à sua direção natural.

A reação contra este viciamento lastimável do ensino, de que a escola, mais ou menos em todos os países, foi presa durante longo tempo, chegou a suscitar, entre espíritos elevados, entre escritores de incontestável senso prático, a idéia radical da abolição dos estudos gramaticais, na cultura popular.

(1) JAMES HELFENSTEIN: *A Comparative Grammar of the Teutonic Languages. Being at the same time a Historical Grammar of the English Language*. London, 1870. Pág. 1.

"Ao meu ver", ponderava Basedow, no século passado, "uma pessoa pode elevar-se a escritor de primeira ordem, sem que jamais estudasse gramática; pois a inteligência e a riqueza do espírito em idéias e expressões ensinam a escrever com acerto; o bom gosto, desenvolvido pelo trato dos bons autores, afaz-nos a observar as regras da estética. Certo grau de correção ninguém por seguro vingar-se, sem certo grau de habilidade; mas a gramática também não conduz a este resultado: antes o seu domínio começa precisamente depois de adquirida essa aptidão; cabe-lhe então suprir o ouvido". Destas reflexões o eminente pedagogo hamburguês deduzia a conclusão razoável, que, sem banir a gramática da escola, lhe assina o seu lugar, como síntese da linguagem e da ortografia, no fim dos estudos primários. Outros, porém, e entre esses um dos sábios europeus de mais nota nos nossos dias, levam as suas disposições avessas a esta parte da educação geral ao ponto de duvidarem profundamente das vantagens de que uma nação aprenda a gramática do seu idioma. (1) Certamente, povos selvagens há, cuja língua possui uma complicada teia gramatical, e que a observam corretamente; sem dúvida nenhu-

(1) "English grammar, as it is ordinarily taught in elementary schools, seems to me of very doubtful value. Moreover, the power of speaking grammatically is more a matter of practice and tact than of tuition. I do not wish to undervalue grammar, with reference to language, but would say in the words of George Herbert:

'Who cannot dress it well, want wit, not words.'

Savages, indeed, often possess a very complicated grammar, which they use most correctly; and what we call the bad grammar of the less well educated classes, is often a matter not so much of ignorance as of local idiom. Moreover, grammar is not generally interesting to children, and this is a point, the importance of which we are, it seems to me, very far from appreciating.

I confess that I have grave doubts whether it is desirable that a nation should learn its own grammar". LUBBOCK: *Addresses; political and educational*, pág. 756.

ma o talento de falar gramaticalmente é antes fruto de prática e tato, do que de lições formais; e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. A consequência justa, porém, destas premissas é apenas a condenação da gramática formalista dos manuais, da gramática ideológica e verbalista dos compêndios, da gramática inanimada nas páginas das cartilhas usuais entre nós, esqueleto odioso, "tormento dos mestres e agonia dos alunos" (1), que, em vez de inspirar o amor da língua, princípio poderoso do amor da pátria, não incute senão o horror da escola, e com ele essa aversão ao estudo, de que pais e mestres culpados não cessam de queixar-se contra a vitimada inocência das crianças.

Michel Bréal nota, com suma procedência, que "a idéia de aprender o francês" (e como ele as demais línguas vivas) "mediante um manual de gramática nunca provavelmente se teria sugerido ao espírito de ninguém se o latim não tivera sido por tantos séculos a substância de todo o nosso ensino". "As nossas primeiras gramáticas francesas", diz ele, "eram moldadas pelas gramáticas latinas, e, se dos nossos livros pouco e pouco se foram eliminando as regras latinas destituídas de toda a aplicação no francês, nem por isso deixou de subsistir incólume o espírito do método. E' estudando em pequenos trechos os vários capítulos da gramática, e

(1) MICHEL BRÉAL: *Mélanges de Mythologie et de Linguistique*. 2.^a ed. Paris, 1882. Pág. 355.

recitando-os de cor, — nem sequer sempre ao mestre, senão a outros discípulos apenas de mais alguma idade, — que se supõe aprenderem nossos filhos a sua língua. Coisa ainda mais espantosa : esse exercício passa por útil ao desenvolvimento da inteligência, e não se cessa de gabar a sua influência benfazeja sobre o espírito.” (1)

Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, procede esse monstruoso sistema, que, torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula sequer de saber útil. Desconhece este maléfico preconceito que o menino principia a falar gramaticalmente, desde que, sob a inspiração maternal, articula a primeira frase vernácula. O fato de que “a língua materna não espera pela gramática” (2), a cada momento se está revelando, em surpresas maravilhosas, a todos aqueles que teem a fortuna de tratar com crianças, estudando-as no fecundo verdor da sua espontaneidade. “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola”, observava Rendu já em 1857 (3), “traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. Que cumpria então fazer ? Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que *disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria*

(1) MICHEL BRÉAL: *Quelques mots sur l'instr. publie en France*, págs. 34, 36.

(2) MICH. BRÉAL: *Mélang. de Mythol. et de Linguist.*, pág. 356.

(3) Na 1.^a edição do seu *Manuel de l'enseignement primaire*. Temos presente a 2.^a edição (Paris, 1861) desse livro, clássico em pedagogia, onde, à págs. 97-8, se reproduz este tópico, exarado igualmente na grande edição de 1881, pág. 165.

das palavras, mas simplesmente induzindo-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente". Estas sábias ponderações, que uma circular de 20 de agosto de 1857 copiou textualmente, em França, reaparecem depois em quasi todos os escritores que teem tratado com proficiência esta questão. "Ensina-se em demasia a língua vernacula como língua morta: supõe-se que o aluno a ignora; que não a falou antes de entrar à escola. Essas partes do discurso que lhe ensinai, muito há que ele as conhece; dos substantivos, dos verbos, dos pronomes faz uso, longo tempo antes de transpor o soalheiro escolar. Maravilha é sempre o ver quanto sabem as crianças." (1) Já, no famoso livro que iniciou, depois dos desastres 1871, a propaganda da reabilitação do país pela reforma do ensino, escrevera Bréal, parafraseando as reflexões de Rendu vinte cinco anos antes: "Quando o menino penetra na escola, traz consigo formado o seu vocabulário, traz feita a sua língua, — e quão superior, as mais das vezes, à que na aula lhe hão de ensinar! Se duvidais, escutai as crianças, antes de entrarem no recinto da escola: faltam-lhes vocabulos, com que permutem as suas idéias, ajustem os seus projetos, ou discorram de qualquer incidente, que as interesse? Imagino que se suscite uma contenda sobre o *meu* e o *teu*: terão elas custo em dar com os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos? Ou então suponhamos que as divide uma dessas pendências usuais na vida quotidiana: como lhes corre a flux a linguagem, sobressaindo talvez em eloquência aquelas cujo ar momentos antes era inex-

(1) MICH. BRÉAL: *L'enseign. de la lang. franç. Conférences pédag. aux institut. en 1878*, págs. 194-5.

pressivo e mudo ! Mas não é só disporem de todas as palavras correspondentes às idéias da sua idade : possuem também o torneio, a construção e (coisa não menos preciosa) a intonação e o gesto. (1) Mal se assentam, porem, nos bancos da classe, esses advogados, tão disertos ! começam a ser tratados como se estivessem por aprender o francês, como se houvessem vivido surdos-mudos até ao dia do seu ingresso na escola. E admirai-vos de que esse estudo os deixe frios ! Ele os maltrata, e mói (*les assome*) ; porque estriba numa ficção, e os discípulos não recebem nada, que já antes não possuissem. Ah ! se ao entrar da aula, em vez de gelar tudo, o mestre soubesse manter em fusão esse elemento, e pudesse atrair a si a discussão de há pouco, para a guiar, e elevar ! (2) Toda a reforma da cultura do idioma pátrio há de ter por base estes dados de observação elementar. É neles que um recente escritor funda o seu plano de inauguração de um novo método linguístico : "Muito tempo antes de frequentar a escola, já o menino exerce a gramática, e boa gramática, posso assegurar. Declina, e conjuga ; pratica os gêneros e os números ; põe em concordância os adjetivos com os nomes, os verbos com os sujeitos ; determina e adapta os regimens diretos e indiretos, mui antes de ajudado pelos livros de gramática." (3) Os métodos reinantes entre nós

(1) BRAUN enuncia as mesmas ponderações, apropriando-se textualmente deste trecho de M. Bréal e das primeiras supracitadas palavras de Engène Rendu. V. *Rapp. sur l'ens. prim. à l'expos. de 1878*, pág. 581.

(2) MICH. BRÉAL: *Quelq. mots sur l'instr. publ.*, págs. 32-3. "Quando pela primeira vez o menino comparece à classe, já leva consigo a língua francesa". MICH. BRÉAL: *Mélang. de mytholog. et de linguistique*, pág. 348.

(3) FRANÇOIS GOUIN: *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et étudier les langues*. Paris, 1880. Pág. 308.

fecham os olhos a esta realidade, para tratar a infância como se fosse ao influxo da escola que ela balbuçasse as primeiras sílabas da sua língua ; como se o idioma vernáculo fosse para os alunos uma novidade tão completa, quanto o latim, o grego, ou o sânscrito.

Este erro, fértil em incalculáveis males, contraria diretamente a verdade, incontestável hoje, de que "o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do espírito são apenas dois aspectos do mesmo processo." (1) Axiomático atualmente em relação à história da palavra na evolução geral da humanidade, este princípio rege com a mesma segurança a cultura das faculdades expressivas em cada criatura humana : "O papel que a linguagem representa no desenvolvimento de cada indivíduo, é um reflexo do que tem representado no desenvolvimento da espécie." (2) Para obedecer a esta lei natural, "a lição de gramática, tal qual acontece com a criança que principia a falar, havia de correr *pari passu* com a experiência do mundo exterior" (3), acompanhar o desdobramento progressivo da inteligência do aluno, ser "o resultado do ensino inteiro, mas especialmente do ensino científico" (4), o único a que é dado preparar o espírito na escola da realidade, educá-lo no hábito de discerní-la, fixá-la, e julgá-la, através da frase.

(1) "The growth of language and the growth of the mind are only two aspects of the same process". MAX MÜLLER : *Lectures on the Science of Language*. New edit. Lond. 1880. Vol. II, pág. 91.

(2) W. D. WHITNEY: *Oriental and linguistic studies. First series*. Pág. 394.

(3) MICH. BRÉAL: *Mélang. de mythol. et de linguistique*, pág. 352.

(4) F. LEY: *Dans quelle mesure l'enseignement primaire doit-il apprendre les théories grammaticales? Rapport*. No vol. *Congrès international de l'enseign.* Bruxelles, 1880. 1ère. section, pág. 256.

Mas é precisamente a idéia oposta que prevalece entre nós. O primeiro passo da gramática usual consiste numa definição, e de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos se entretetece todo este ensino. Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida. Como se as teorias fossem a primeira, e não a última, expressão da atividade intelectual no desenvolvimento do indivíduo, ou da humanidade. Como se o uso não fosse anterior às regras. Como se a definição não pressupusesse o conhecimento cabalmente *real* do objeto definido. Como se a linguagem, numa palavra, não precedesse necessariamente as codificações gramaticais!

O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado. A criança, ao deixar a escola, descarta-se quasi sempre, e para sempre, "dessa bagagem". Este fato, que um notavel professor de Escola Modelo de Bruxelas atestava perante o congresso internacional do ensino, autorizando-o como a sua experiência particular e o assento universal dos mestres primários (1), está no domínio da experiência pessoal de todos nós. Quem não terá em mente as célebres expressões de Duruy, pondo em alto relevo aos olhos dos reitores de academia a inutilidade das tecnologias gramaticais, em que nem o ministro, nem as autoridades do ensino a que ele se dirigia seriam capazes de arrostar o mais benévolo exame? E não será o mesmo que, todo o

(1) T. LEY: *Op. cit.*, pág. 250.

dia, aos mais inteligentes alunos sucede, entre nós, como em toda a parte onde grassa a mesma peste?

Não param, porem, nisto as consequências desse método arruinador. Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quasi totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraidos ficaram. O primeiro é o enjão pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental.

Não há mais de seis anos ainda, que o eminente membro do Instituto de França, cujas apreciações tantas vezes temos invocado neste capítulo, chamava a atenção das autoridades nacionais para esse fenómeno, ligando-o essencialmente à deturpação do ensino da língua: "Tem-se notado", observava ele, "que as nossas escolas, todo o ano, derramam na sociedade cópia larga de moços, que sabem ler, mas não leem. As mais belas obras da nossa literatura são para eles como se não existissem. Só as folhas, quando muito, com os seus viciados produtos — fatos diversos, processos crimes, folhetins — chegam, às vezes, a cativar-lhes instantaneamente a atenção." (1) Com esse desgraçado vezo, o ensino verbalista das convenções gramaticais, esse mecanismo criador de máquinas, contra o qual uma das grandes autoridades pedagógicas dos nossos dias perguntava "quem nos libertaria da escolástica" (2), esse jogo de vocábulos incompreensíveis e incompreendidos

(1) MICH. BRÉAL: *Mélang. de mythol. et de linguistique*, págs. 371-2.

(2) ERNEST BERSOT: *Questions d'enseignement*, pág. 143.

entre as crianças, que constitue a nossa gramática escolar, acaba por enviscerar nos ânimos uma disposição incurável para não enxergarem a realidade, senão substituída pelas palavras, ou falseada através do seu prisma. "Habitado o aluno a pesquisar o que as palavras teem trás si, este costume ficará sendo para o seu espírito uma necessidade e uma regra. Tudo o que lhe propuserem, quererá verificar. Destarte formareis os homens e as mulheres *de um país que se governe a si mesmo*." (1) Mas, como o regimen pedagógico, entre nós, é precisamente a antítese desse; como, nas escolas populares, tem-se dado a palavras ocas tal importância em relação ao espírito humano, que chegaram a destruir nele não só a atenção às impressões da natureza, senão até a faculdade mesma de receber impressões tais (2), o resultado é uma nacionalidade de títeres, ludíbrio e vítima da retórica e do palavreado. Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, de confiança fanática, de fanáticas prevenções, que o predispõem admiravelmente para os mais graves contratempos políticos e sociais.

(1) MICH. BRÉAL: *Mélanges*, pág. 373.

(2) PESTALOZZI: *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Trad. DARIN, pág. 140.

Da evidência destes resultados surgiu o movimento geral de revolta, cuja senha se formula neste grito do ministro da instrução pública em França, ante uma assembléia de professores primários : "Formai-nos homens, antes de nos formardes gramáticos !" (1) Para educar o carater, como a intelligência, do homem e do cidadão, a língua é uma força prodigiosa, quando se cultive de acordo com as necessidades normais da nossa organização e do nosso destino. Mas o que nas escolas populares entre nós se professa, não é nem a *gramática viva* do uso constante e inteligente da boa linguagem, animado pela compreensão real e exata das coisas, sustentado pela formação nítida e consciente das idéias, dirigido, retificado, afervorado pela palavra habil do mestre, nem esse conhecimento superior, que não se satisfaz dos fatos atuais, mas aprofunda as suas razões, "ensinando não só o *em que* consiste a gramática, senão também o *como* veio a ser o que é." (2) É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos accusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos (3), e a que Herbert Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de "MIL VEZES ESTÚPIDO." (4)

Da Alemanha já em 1865 se escrevia : "O estudo da gramática, tal qual em França se entende,

(1) J. FERRY. Disc. em 2 de abril de 1880, encerrando as confer. pedagógicas de Paris. V. *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès verbaux.* Par., 1880. Pág. 265.

(2) MAX MÜLLER : *Inaugural lecture before the University of Oxford, the 27th of october, 1868.* Na edição: *Chips of a german workshop.* Lond., 1875. Vol. IV, pág. 30.

(3) F. LEY : *Op. cit.*, pág. 258.

(4) H. SPENCER : *Educat.: intellectual, moral, and physical*, c. II, pág. 90.

está excluído da instrução primária. Só nas derradeiras classes é que os discípulos encetam o estudo científico da língua. "A síntese das leis da linguagem", dizem os alemães, "há de ser o termo, e não "o ponto de partida dos estudos elementares". Um estudo prático bem encaminhado conduz naturalmente, sem esforço, ao conhecimento dos princípios, e forma, no espírito do menino, uma gramática natural, que, por sua vez, alumia a prática, e de onde se eliminam todas as subtilezas pedantescas e todas as abstrações estereis." (1) A pedagogia francesa, hoje em dia, bane absolutamente da aula primária "os exercícios bárbaros de cacologia e cacografia"; e, conquanto, na prática, não se tenha ainda renunciado assaz "a certos processos escolásticos"; conquanto ainda se abuse dos exercícios de pura gramática, e "os exercícios mecânicos da análise absorvam um tempo que se poderia utilizar muito melhor", todavia amplo é já o progresso realizado, e o movimento escolar dirige-se energicamente em sentido contrário aos defeitos da praxe antiga. Na Suíça "a maior parte dos pedagogos entraram resolutamente pela mesma vereda." (2) Os mestres suecos, dinamarqueses, holandeses, americanos "condenam esse estudo abstrato, que chumba a criança durante anos a textos áridos, de que nenhum fruto pode colher." (3) Na Bélgica a direção da Liga do Ensino declara aos professores da Escola-Modelo: "A gramática jaz além do que uma criança pode compreender; o seu ensino prematuro é per-

(1) BAUDOUIN: *Rapport sur l'ét. actuel de l'enseign. spécial et de l'enseign. prim. en Belg., en Allemagne et en Suisse*, pág. 90.

(2) F. LEY: *Op. cit.*, pág. 254.

(3) BRAUN: *Rapport etc.*, pág. 579.

nicioso. Ciência abstrata, a gramática pertence ao ensino médio, onde é fecunda em exercícios excelentes. No ensino primário havemos de limitar-nos às noções gramaticais, concretas." (1) O Congresso de Gand, em setembro de 1876, vota, entre outras conclusões, "a supressão da gramática como livro manual das crianças" (2); *desideratum* já muitos anos antes exprimido pelo governo francês, na circular de 20 de agosto de 1857, onde se encontra esta frase peremptória: "Acabemos com fantasmas-gorias de palavras; se for possível, até, proscriba-se a gramática das mãos dos alunos."

Ora, em presença desses imensos progressos, que orientação atua entre nós, a este respeito, no mundo oficial? Por mais que nos envergonhe a confissão, forçoso é não recuar ante ela: a rotina medra a seu salvo, afagada, aplaudida, beneficiada pelas autoridades do ensino.

Como corpo deste delito elegeremos um dos livros que, entre nós, com todos os cunhos e apêndices da aprovação oficial, correm pelas mãos das crianças, de escola em escola. (3)

Dizer que esse manual começa pela tradicional definição que aponta na gramática — "a arte de falar e escrever corretamente", é apenas mencionar um velho pecado, comum entre nós a quasi todas as obras congêneres a essa. Entretanto, este fato encerra em si um traço característico da antiga pe-

(1) TEMPELS: *Instructions générales des instituteurs. Notice sur les travaux de la Ligue de l'Enseignement et sur l'Ecole Modèle*, pág. 34.

(2) ADOLPHE COSTE: *Hygiène sociale contre le pauperisme*. Paris, 1882. Pág. 479.

(3) *Gramática analítica e explicativa da língua portuguesa*. Quarta edição, correta e aumentada. Adotada pela inspetoria geral da instrução pública, com aprovação do governo imperial, PARA COMPÊNDIO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS. Rio de Janeiro, 1879.

dagogia. Da definição, que não pode ser senão a síntese, o resultado, faz o princípio, o ponto inicial do estudo. Falta à realidade, atribuindo às fórmulas da arte gramatical a virtude específica de ensinarem a correção no dizer e no escrever; quando a observação constante, em toda a parte, nos está mostrando, na infância, no povo, e até entre indivíduos dados ao trato literário, a mais pura vernaculidade ordinariamente aliada à mais completa ignorância das leis da ortodoxia gramatical. Enfim, desvia dos fatos a atenção do aluno, — dos fatos, que constituem a trama da língua e a origem absoluta de toda a gramática, para o artifício extrínseco, para o formalismo convencional dos textos consagrados. A filologia profliga hoje severamente esta tendência. Os verdadeiros mestres nesta especialidade instam pela necessidade evidente de amoldar o ensino dos idiomas vivos ao processo de desenvolvimento a que se deve a formação deles. (1) Os bons autores de gramáticas elementares absteem-se dessa definição inútil e ocasionada a insinuar preocupações errôneas, e apresentam a gramática, não como um produto de arte, mas como a expressão de uma realidade científica, prática, observável: a origem, o organismo e a vida da linguagem. "Descrição dos usos da linguagem" (2): tal a noção da gramática enunciada por Whitney.

(1) WILL. D. WHITNEY: *A Compendious German Grammar*. Lond., 1880. Pág. VII.

(2) "English grammar is a description of the usages of the English language". WHITNEY: *Essentials of the English Grammar for the use of schools*. Lond., 1877. Pág. 4, n. 11.

Louvores ao nosso distinto filólogo o Sr. Júlio Ribeiro pela inteligência com que compreendeu e traduziu esta nova direção dos estudos gramaticais. "Gramática", diz ele, "é a exposição metódica dos usos da linguagem". *Gramática portuguesa*, pág. 1.

No ensino da língua materna, o primeiro dos deveres da escola consiste em "não dar a ler ao aluno senão palavras que ele possa compreender, palavras que designem objetos situados no seu campo de observação, e em que ele se interesse." (1) As preferências oficiais entre nós, porem, parece que leem do avesso este princípio fundamental. Para indicar a medida desta aberração lastimável, basta um dos frequentes exemplos que esse compêndio nos depara logo às primeiras páginas. Estabelecendo as regras para discernir o gênero dos nomes pela sua terminação, o autor enumera, entre outras, as exceções seguintes: *anátema, axioma, cosmorama, dilema, diorama, dogma, epigrama, estratagemma, melodrama, miasma, paradigma, programa, sofisma, sistema, sintoma, teorema.* (2) Ante esta grossa de locuções enigmáticas aos olhos da criança, o seu espírito necessariamente entontece, e abafa. Se uma tirania inimiga radical da inteligência pusesse a prêmio a invenção de um processo heróico para produzir artificialmente, entre as gerações novas, a apatia mental, a imbecilidade, o cretinismo, certo que melhor traça não fora possível engenhar. (3)

(1) B. BERGER: *L'enseign. de la langue maternelle*. No vol. *Confér. péd.* de 1880, pág. 56.

(2) Pág. 7.

A 1.^a edição desta *Gramática* (Rio de Janeiro, 1871), que temos presente, acrescentava: *Analema, antrácita, apotegma, diafragma, diagrama, empiema, empireuma, enfisema, entimema, epiquerema, epifonema*, etc., cuja eliminação, nestoutra edição do livro, não se sabe a que atribuir, uma vez que o timbre desse método é dar a ler às crianças precisamente o ininteligível.

(3) E' nesta gramática (1.^a edição, 1871), pág. 10, que entre outros substantivos, se indigita *vala*, como feminino de *valo*, *poça* de *poço*, *pereira* de *pereiro* (!) Porque não seria então *ara* (altar) feminino de *aro* (argola)? *asa* (orgão do vôo), de *azo* (ocasião)? *arca* (caixa), de *arco* (curva)? *barra* (pedaço de metal), de *barro* (terra)? *beca* (túnica), de *beco* (rua)? *casa* (edifício), de *caso* (acontecimento)? *campa* (sino,

O célebre filósofo inglês Bain, outra coisa não fez que exprimir uma noção de senso comum, quando estabeleceu este axioma pedagógico: "Antes que o aluno haja compreendido *todas as partes do discurso*, não é lícito dar-lhe *uma* só regra de gramática, ou corrigir segundo os princípios dela um só dos seus erros." (1) Ao revés, porem, desta máxima irrefragável, que subordina o ensino da gramática ao ensino da língua, em vez de fazer da língua uma criação da gramática, — a pedagogia vigente, desde os primeiros prolegômenos desse estudo, emparelha em fila cerrada, no mais temeroso aparato, antes que a criança possua a noção real dos elementos da linguagem, as regras, as classificações, as definições, as nomenclaturas.

O único meio de habituar as crianças a discriminarem as partes do discurso, é mostrá-las, empregá-las, exemplificá-las, fazê-las descobrir pelo próprio aluno. "Quando tiverdes que lhes dar a conhecer o substantivo", aconselham os mestres, "procurai

sepúlcro), de *campo* (região rural)? *coto* (resto de vela), de *cota* (apontamento)? *cunha* (instrumento), de *cunho* (selo)? *cobra* (serpente), de *cobro* (cobrança)? *fitá* (tira), de *fito* (alvo)? *funá* (aparelho de cirurgia, ou arremesso), de *fundo* (profundidade)? *limá* (utensílio), de *limo* (lodo)? *lixa* (pele), de *lixo* (varredura)? *luta* (combate), de *luto* (tristeza)? *meda* (feixe), de *medo* (terror)? *milha* (medida itineraria), de *mílho* (grão cereal)? *moía* (zombaria), de *mofo* (bolor)? *jura* (juramento), de *juro* (direito, lucro)? *malha* (abertura entre os fios de um tecido), de *malho* (martelo)? *jóia* (artefato precioso), de *joio* (planta daninha)? *noía* (sinal, reflexão), de *noto* (vento)? *pela* (bola), de *pelo* (cabelo)? *palma* (ramo), de *palmo* (unidade de extensão)? *prata* (metal), de *prato* (vaso)? *queixa* (lamentação), de *queixo* (maxila)? *roda* (membro do carro) de *rodo* (instrumento agrícola)? *ruma* (acervo), de *rumo* (direção)? *sina* (bandeira, fado), de *sino* (instrumento)? *tanga* (vestido), de *tango* (dança)? *tira* (retalho), de *tiro* (arremesso)? *toca* (covil), de *toco* (cepa)? *tropa* (multição, exército), de *tropo* (figura de retórica)? Todas estas relações de gêneros, cerebrinas e ridículas como são, não decorrem naturalmente da invenção gramatical que faz de *pereira* árvore de peras, fêmea de *pereiro*, árvore de maçãs (peros) etc.?

(1) AL. BAIN: *La science de l'éducation*. Paris, 1879. Pág. 157.

algum nas últimas palavras do discípulo, e apresentai-lho como exemplo ; em seguida pedi outros aos demais alunos da classe : cada qual concorrerá com o seu. Ao cabo, achareis custo em reprimir a torrente." (1) A propaganda oficial, entre nós, porem, acredita ainda que o *processo de ensinar, está em definir*. E quanto mais direta, quanto mais abstrusa a definição, parece que tanto mais de molde ! Imagine-se o atordoamento de uma criança, perante este embrechado metafísico : "*Verbo ativo ou transitivo é o que significa a ação que passa do sujeito para um complemento direto pedido necessariamente pelo verbo.*" (2) Michel Bréal (e com ele o bom senso) quer que as crianças conheçam os verbos, "*por tê-los visto a miudo, como conhecem os bancos, as mesas, as flares, os frutos.*" (3) O menino pode entender o professor que lhe falar como Brachet (e numa gramática aliás para estabelecimentos de *ensino secundário*) : "*Quando dizemos o lobo come o cordeiro, a palavra come, que indica a ação praticada pelo lobo chama-se verbo ; a palavra lobo, que exprime quem fez a ação, tem o nome de sujeito ; a palavra cordeiro, que mostra quem sofreu esta ação, denomina-se complemento.*" (4) Quão diversa, porem, não é a situação intelectual do aluno, ante um capítulo que o obrigue a decorar, como base de toda a explicação ulterior, que o "*verbo é a palavra que afirma que alguma ação, qualidade, ou circunstância pertence, sempre ou em certo tempo, a um sujeito*"! (5) Notem que, sendo o sujeito um ele-

(1) MICH. BRÉAL: *Conférences de 1878*, pág. 195.

(2) *Gramática analítica, etc.*, pág. 34.

(3) MICH. BRÉAL: *Mélanges*, pág. 356.

(4) AUG. BRACHET: *Nouvelle grammaire française, à l'usage des établissements d'instruction secondaire*, 7e. édit., Paris, 1881. Pág. 99.

(5) *Gramat. analit., etc.*, pág. 29.

mento essencial da idéia de verbo, a definição da idéia elementar não vem, senão posteriormente à da idéia complexa.

Ainda outros espécimens característicos. Bain, na sua gramática elementar, dá às crianças a noção gramatical de *tempo*, comunicando-lhes que este nome se aplica às "*variações do verbo destinadas a exprimir o tempo de uma ação.*" (1) Brachet, esforçando-se por fazer da inteligência da coisa a base das suas definições, diz : "Ou a ação se produz no momento em que falamos (eu *leio*) ; ou a ação já estava praticada, nesse momento (*li* esta manhã) ; ou a ação se fará em tempo que está por vir (*lerei* amanhã). Esses três momentos chamam-se *presente, passado, futuro.* O francês assinala cada uma dessas épocas diferentes, em que se pratica a ação, por uma forma particular do verbo, a qual chama-se *tempo.*" (2) Vede, porem, a definição da nossa gramática: "Tempo é a *propriedade*, que os verbos teem, de afirmar a época, em que alguma ação, qualidade, ou circunstância pertence a um sujeito." (3) Semelhantemente, "pessoa é a *propriedade*, que os verbos teem, de afirmar que o sujeito é da 1.^a, 2.^a ou 3.^a pessoa." (4) Do mesmo modo, "número é a *propriedade...*" (5) Assim, é a idéia requintadamente abstrata, de *propriedade*, idéia, como todas as dessa espécie, inacessível à percepção essencialmente *realista* das crianças, o que se vai buscar aqui, para a definição de *pessoa*, de *número*, de *tempo* ; enquanto

-
- (1) BAIN: *A first english grammar*. Lond., 1879. Pág. 134.
V., outrossim, BAIN: *A higher english grammar*. Lond., 1879.
Pág. 157.
(2) AUG. BRACHET: *Grammaire*, etc., pág. 104.
(3) *Gramática analit*, etc., pág. 39.
(4) *Ib.*, pág. 41.
(5) *Ibidem*.

os Brachets, os Ayers, os Bains, os Whitneys, aliás em livros destinados a escalas superiores do ensino, cingem-se à realidade concreta, sensível a todas as inteligências, não vendo no *tempo*, no *número*, na *pessoa* do verbo, senão *formas*, *modificações*, *inflexões*, *estados*, enfim, *materiais* da palavra e materialmente apreciáveis. (1)

A cada passo novos e lastimosos sintomas dessa infeliz preocupação metafísica. Nenhum mais expressivo talvez do que aquele que decompõe os verbos adjetivos em um atributo incorporado ao verbo

(1) "Le temps est la forme que prend le verbe, pour marquer l'époque ou se fait l'action, ainsi que l'état de l'action énoncée". C. AYER : *Grammaire comparée de la langue française*, 3e. éd. Paris, 1882. Pág. 199, n. 319. "Le verbe a des terminaisons personnelles, qui indiquent, dans chaque temps, si le sujet est de la première, de la seconde ou de la troisième personne du singulier et du pluriel". *Ib.*, pág. 201, n. 322. — "... Le français marque ces changements de personnes, tant au singulier qu'au pluriel, en ajoutant pour chacun d'eux une nouvelle terminaison au radical du verbe. Ces différentes terminaisons s'appellent en grammaire la personne du verbe". BRACHET : *Nouvelle grammaire franç.*, pág. 103, n. 251. — "Tense is the variation of the verb to express the time of an action. The verb is varied according to the person of the subject. There is also a partial inflection for number". BAIN : *A first english grammar*, pág. 134. V., outrossim. BAIN : *A higher english grammar*, pág. 157, 159. — "The verb has sometimes three person-forms, for use with subjects of the first, second and third persons respectively; and these forms we call the first, second, and third persons of the verb itself." WHITNEY: *Essentials of english gramm.*, pág. 27, n. 62.

E não será uma idéia falsa, a que se vai incutir nos alunos, dizendo-lhes que a pessoa, o número, o tempo são *propriedades* do verbo? Evidentemente. Quando se define o tempo, o número, ou a pessoa como *propriedades* do verbo, a metafísica estará satisfeita; mas não a gramática, não a realidade, não a ciência da linguagem: para estas a pessoa, o número, o tempo são as *formas*, as *alterações*, pelas quais, graças a certa *propriedade*, passa o radical do verbo. Três elementos há que considerar sob qualquer desses designativos *tempo*, *número*, *pessoa*, — sob o de *pessoa*, por exemplo: a) a *pessoa*, ou coisa personalizada, a que se deve a ação; b) a *mudança verbal*, que indica essa pessoa; c) a *virtude*, ou *propriedade*, que tem o verbo, de revestir essa forma, para concordar com a pessoa do agente. A metafísica das nossas gramáticas *elementares* (!) considera o *agente* (elemento a), a *propriedade* (elemento c), mas esquece o fato filológico (elemento b), a *variação da desinência*, que é precisamente o que interessa à gramática, e o que importa ao cultivo da língua.

ser. "O verbo de uma oração é sempre o verbo ser" (1), reza o nosso compêndio. Será natural, será verdadeira esta decomposição? Não. É manifestamente infiel à verdade. *Corro* é porventura o mesmo que *sou corrente*? *Leio* equivale acaso a *sou lente*? *Vejo* a *sou vidente*? *Rio*, a *sou ridente*? Quem confundirá a ação instantaneamente atual, que se exprime em *corro*, *leio*, *vejo*, *rio*, com a ação habitual e permanente, que se traduz em *sou ridente*, *sou corrente*, *sou vidente*, *sou lente*? Que utilidade, pois, a dessa operação gramatical? Esclarecer as crianças? Ao contrário, é manifesto que não contribue senão para lhes enredar o espírito. Educá-las no uso correto da boa linguagem? Mas isto é óbvio que não se conseguirá, "obrigando o aluno a destecer os verbos em locuções arrastadas, que ele nunca ouviu, que não ouvirá nunca, pois absolutamente não são admitidas na língua." (2)

Que diremos agora da monomania das classificações e sub-classificações, das nomenclaturas e sub-nomenclaturas? "Que montam" perguntava, há anos, o insigne professor de gramática comparada no Colégio de França, "que montam essas proposições completivas, determinativas, ou explicativas, subjetivas, ou atributivas, comparativas, ou extensivas? *Tudo isso nenhuma importância tem para o menino, e, na realidade, nada lhe ensina.* Ele retém a palavra; porque a memória infantil conserva tudo o que lhe derem a guardar: a memória da criança é de uma complacência inexgotável. Falarei nos atributos complexos, nas proposições principais e implícitas, etc. etc.? Com o discorrer de tudo isso,

(1) Gramática analítica, págs. 34, 107.

(2) M. PONTET: *Apud* LEY, *Op. cit.*, págs. 254-5. Vide.

perguntamos ainda, instrue-se de algum modo o aluno, concorre-se para lhe desenvolver o entendimento? *Nada! Tudo isso é vão.*" (1) Pois bem: essa é, não obstante, a principal nutrição, com que, nas gramáticas em voga, se apascenta a inteligência do aluno de primeiras letras. Gréard, o grande reorganizador do ensino primário em Paris, observa: "Que sentido pode ter, para uma criança, o termo de *proposição completiva*, se o seu espírito não se exerceu em completar um pensamento, e um pensamento de que tenha plena inteligência, um pensamento seu, ou que seu se tornasse?" (2) Aos nossos pedagogos é de todo indiferente este obstáculo. Que se lhes dá de que o menino seja incapaz de redigir vernaculamente uma frase, exprimir regularmente uma idéia, e inteirar em linguagem corrente um juízo dos mais simples? O que importa saber — e nisso vai tudo! — é que os complementos se dividem, e sub-dividem em:

diretos,
indiretos,
restritivos,
terminativos,
explicativos ou circunstanciais,

os verbos em:

substantivos,
adjetivos, ou atributivos,
transitivos,
intransitivos, ou neutros,
ativos,
passivos,
pronominais,

(1) MICH. BRÉAL: *Confér. de 1880*, pág. 199.
la Seine, pág. 173.

(2) M. GRÉARD: *L'enseign. prim. à Paris et dans le départ. de*

*impessoais, ou unipessoais,
defectivos,
auxiliares,
simples,
compostos,
regulares,
irregulares,*

as conjunções em :

*copulativas,
disjuntivas,
condicionais,
causais,
conclusivas,
comparativas,
adversativas,
explicativas,
periódicas,
e de fim ;*

as orações em :

*absolutas,
principais,
accessórias, ou incidentes,
subjativas,
atributivas,
objetivas,
terminativas,
determinativas,
plenas,
elípticas,
pleonásticas,
inversas,
implícitas ;*

A sintaxe em :

natural,
figurada,
natural de concordância,
figurada de "
natural de regência,
figurada de "
natural de construção ou colocação,
figurada de " " (1)

Eis na sua estrutura espectral o fantasma da gramática ! Longe, pois, de ser, como o padre Girard queria "a arte de pensar, visto como a palavra é a expressão do pensamento, de onde a incorreção dela, se este for incorreto" ; longe de constituir, como desejava esse célebre pedagogo, "a lógica da infância" (2), essa disciplina outro intuito, ou, pelo menos, outro resultado natural, não tem, senão concentrar na vida vegetativa da memória todo o desenvolvimento intelectual da criança. E, quando parece assumir a atitude da reflexão, e convidar o aluno a discorrer, não é chamando-o ao conhecimento racional dos fatos da língua, mas subtilizando nugas metafísicas, de que está cheia a intitulada *análise lógica*, e de que pode ser amostra este exemplo do compêndio que tomamos por tipo dos livros dessa família entre nós :

"O único tempo", diz ele, "que o imperativo tem, pode-se chamar *presente e futuro* : *presente*, porque afirma que a qualidade do mandante, supli-

(1) *Gramática analítica*, etc., págs. 31 e segs., 34 e segs., 70, 103 e segs., 111 e segs., etc.

(2) P. GIRARD : *L'enseignement de la langue maternelle*. 3e. éd. Paris, 1853. Pág. 29.

cante e aconselhador pertence à pessoa que está falando; e *futuro*, porque afirma que a qualidade de obediente, de concessor ou aceitador do conselho, há-de pertencer, em época vindoura, à pessoa com quem se está falando." (1)

É deste palhiço inútil que se trabalha por faltar a inteligência do menino, submetido por esta inepta pedagogia a um regimen sistemático de fadiga mental, através de um sarçal contínuo de definições, de um urzedo inextricável de regras e enumerações, que o espírito rejeitará de si com aversão, apenas a idade o liberte das violências da escola. Ao lado da nomenclatura, imprestável como a inutilidade mesma, — essa desacreditada análise gramatical, "série de sieroglifos indecifráveis (2), ou de exercícios desacomodadores" (3), que a criança decora, palreia, e esquece, com a monotonia, a inconsciência e a indiferença absoluta de um autômato.

Entretanto, quando, há tanto tempo, Bernardin de Saint Pierre observava que nós "aprendemos tão pouco a falar pelas leis da gramática, quanto a andar pelas do equilíbrio"; quando Herder estabelecia "que havemos de estudar a gramática pela língua, e não a língua pela gramática", não formulavam, ambos eles, nenhuma especulação transcendental: traduziam apenas a evidência invariável dos fatos da observação mais elementar, mais contínua, mais universal, em que começamos, na infância, por atores, para ser mais tarde testemunhas.

(1) *Gramática analítica*, etc., pág. 52.

(2) "É demasiado cheia de mistérios a gramática", dizia ingenuamente, em França, numa composição escrita, uma aluna de primeiras letras, que confessa renunciara a *compreendê-la*. Na candura dessa declaração infantil quem não sentirá caracteristicamente exprimida a incompatibilidade invencível entre a índole do ensino elementar e as tecnologias gramaticais?

(3) EUG. RENDU ET A. TROUILLET: *Op. cit.*, pág. 164.

O falar, "é essencialmente, numa ordem superior, uma arte prática, uma arte da mesma espécie que a de andar, ou usar das mãos. O menino aprende a proferir as suas primeiras palavras, a juntar as suas primeiras frases, ouvindo falar os pais, como aprende um brinco, vendo brincar os companheiros." (1) O formalismo gramatical é alheio e infenso a esse resultado; não serve, "senão só de paralisar a facilidade natural às crianças." (2) Não teremos, portanto, meio de *racionalizar* a pedagogia, enquanto a sua prática se não imbuir no pensamento de que o modo único de ensinar às crianças o idioma vernáculo é induzi-las a *falar, falar, e falar*. (3)

Na cultura da linguagem, como na de todos os outros assuntos que constituem o programa escolar, a intuição é, pois, a base essencial do ensino. No primeiro período da aula de primeiras letras, o estudo da língua há de confundir-se com as lições de coisas, apoiar-se exclusivamente nelas. (4) "Aturdireis o menino, se, no momento em que, aos cinco ou seis anos de idade, comparece pela primeira vez à escola, lhe apontardes a vossa enumeração das dez espécies, ou a vossa definição da gramática." (5) E' *exercendo* a linguagem, que se preparará, para deduzir ele mesmo a teoria das suas leis. Da aplicação deste processo temos diante de nós um exemplo nas lições ilustrativas de linguagem, por Quackembos, destinadas a ensinarem a gramática pelo mé-

(1) MICH. BRÉAL : *Confér. pédag.* de 1878, pág. 201. — *Quelq. mots sur l'instruct., publ.*, pág. 36.

(2) MICH. BRÉAL : *Quelq. mots sur l'instruct. publ.*, pág. 36.

(3) *Ib.*, pág. 39.

(4) *Ib.*, pág. 201.

(5) MICH. BRÉAL : *Mél. de myth. et de linguist.*, pág. 349.

todo objetivo. (1) Este precioso livrinho americano evita "a formidável legião de inflexões e conjugações (2), divisões, subdivisões e exceções (3), que dantes se reputava indispensável, e procura constantemente, desde o começo, familiarizar o discípulo com o uso da linguagem como realidade quotidiana de primeira importância, não como composto de abstrações teóricas; substitue a árida rotina da regência verbal, com o seu interminável círculo de de-

(1) G. P. QUACKEMBOS, LL. D.: *Illustrated lessons in our language; or how to speak and write correctly. Designed to teach english grammar, without its technicalities.* New York, 1880.

(2) "A par dos ditados, ainda se costumam, nas escolas, uma espécie de exercícios, já frequentemente reprovados. Parece haver timbre em mantê-los; porquanto, sem embargo de reiteradas e formais proibições (circulares ministeriais de 20 de agosto de 1857 e 7 de outubro de 1866), não obstante a confissão dos mestres, que os reconhecem como fastidiosos e inúteis, continuam-se a praticar. Quero aludir aos verbos conjugados do princípio ao fim... Falemos das conjugações. Força é reconhecer uma coisa, e vem a ser que elas *nada ensinam à criança, nem mesmo as terminações pessoais do verbo*. Cuidais talvez que, a poder de escrever os tempos, ela acabará por conservar em mente as formas verbais. E' um erro, que reconheceréis, se vos derdes ao trabalho de ler essas conjugações escritas: vereis então, como pululam os erros, e como, depois de haver conjugado cinquenta ou sessenta verbos da primeira conjugação, onde, entretanto, não há terminações irregulares, comete, ainda incorreções grosseiras, no imperfeito, no pretérito definido, no futuro e, até, nos tempos compostos. Nem sabe, de mais a mais, reconhecer o tempo que corresponde à expressão do seu pensamento". B. BERGER: *L'enseignement de la langue matern. Confé. pädagog.* de 1878. Págs. 65-6.

(3) "Não há irregularidades para quem fala a sua própria língua: só para os estrangeiros existem as irregularidades. O menino sabe que *prendre* faz *j'ai pris*; que *rendre* faz *j'ai rendu*; e não pensa em admirá-lo. Longe vai o tempo, em que soia dizer: *j'ai rendu*. Para que regras como esta: "O plural do presente do indicativo forma-se do particípio presente, mudando o *ant* em *ons, ez, ent; aimant, nous aimons, vous aimez, ils aiment*; excetuando-se a terceira pessoa do plural dos verbos da terceira conjugação, que se forma, trocando *evant* em *oivent: recevant, ils reçoivent*?" Não há necessidade de tais regras, que se imitaram da gramática latina: tudo isso o menino sabe por instinto, e, suprimindo a regra, tereis a vantagem de não carecer falar-lhe na exceção. Tempo virá, em que lhe possais chamar a atenção para as diversidades da linguagem, a qual quer que *lire* faça, no particípio, *lu*, enquanto *rire*, faz *ri*. Na idade, porem, em que ele principia, e tanto tem que aprender, o fruto de tais observações é unicamente enleá-lo." MICH. BRÉAL: *Mélanges*, págs. 356-7.

finições e regras, por uma série de exercícios orais e escritos, ensinando *indutivamente* a arte de exprimir o pensamento, e desenvolve substancialmente o curso inteiro mediante simples *lições de coisas*." (1)

Já alguém disse que "a gramática é para a língua o mesmo que um herbário para a natureza." (2) Sendo assim, já a pretensão de ensinar a vernaculidade a poder de teorias gramaticais, competiria em absurdo com a de ensinar a botânica por uma coleção de exemplares comprimidos, descorados, mortos, entre as páginas de um album, sem um horto ao menos, onde a vida se revelasse na sua expansão livre e completa, inspirando o amor da natureza, a admiração pelos fenômenos do mundo animado, a avidez de compreendê-los, e explicá-los. O símile, porem, não é fiel : não exprime em toda a sua inanidade o carater da gramática escolar. O herbário elimina o colorido e a vida ; mas fixa, e perpetua a imagem da planta, na realidade fiel de sua estrutura. A gramática, alem de suprimir ao idioma a cor e a ação, substitue a realidade concreta das formas da palavra por uma trama fictícia de abstrações, que não encerram nada, e nada ensinam.

Assim todos os pedagogos estão de acordo, não só na necessidade absoluta de "expulsar da escola essa escolástica gramatical, que se compraz em teorias argutas, e deleita-se em curiosidades boas quando muito para ocupar o ócio de letrados" (3), em varrer do ensino primário toda essa *ciência* "de filandras e nuvens, perfeitamente inutil" (4), como em espaçar

(1) QUACKEMBOS : *Op. cit.*, pág. 3.

(2) VIENNET.

(3) DURUY.

(4) LEY : *Op. cit.*, pág. 255.

de todo para um período superior do curso a síntese gramatical da língua.

Um inspetor do ensino primário em Paris (1), dizia, há alguns anos : "A gramática não tem a sua vez, senão no curso médio : nunca no curso elementar".

Bain ensina : "A idade de estudar a gramática não deve ser antes dos dez ou onze anos. A gramática é muito mais árdua do que a aritmética ; exige mais madureza de espírito. Eu, enquanto à dificuldade, compararia à gramática as primeiras noções de álgebra ; e aqui dou o nome de gramática à análise lógica, às *definições das partes do discurso* e às funções equivalentes das palavras de per si, das locuções e proposições. A gramática encerra outras partes menos embaraçadas : a formação e a variação dos vocábulos são mais faceis do que as partes do discurso e a sintaxe ; mas não vale a pena de tratar esses pontos, antes da idade em que se puderem compreender todas as partes da gramática." (2)

Nos Estados-Unidos o ensino da língua, encetado, logo aos primeiros passos, na *primary school*, firma-se constantemente em livros de leitura habilmente graduados e lições de coisas, não começando a instrução gramatical pelas definições e regras (aliás amplamente apoiada sempre em multiplicados e progressivos exercícios de composição), senão no último grau da escola primária, ou na escola do segundo grau : na *grammar school*. "Não se carece de gramática técnica", diz Mr. Tash, superintendente escolar em Lewiston (Maine), "a não ser para os alunos mais inteligentes, cerca dos quatorze anos de

(1) B. BERGER : *Op. cit.*, pág. 69.

(2) BAIN : *La Science de l'Education*, pág. 159.

idade, afim de lhes ensinar o que é geralmente util na análise lógica e gramatical (*analyses and parsing*). Mui pouco tempo basta então, para adquirir o conhecimento da gramática; a linguagem, porem, há de ser cultivada em todos os graus da escola".

Ley, o célebre professor da Escola Modelo de Bruxelas, resumia, perante o congresso de 1880, o seu notavel relatório nestas três conclusões:

"Na universidade e nas escolas normais é que cumpriria ensinar o aspecto filosófico da língua.

"A ciência lexicológica só nas escolas do segundo grau se pode estudar.

"O aluno propriamente da escola primária o aluno de 7 a 14 anos, é incapaz de compreender as teorias gramaticais." (1)

A. du Mesnil, diretor honorário do ensino superior em França, delegado, com Fustel de Coulanges e Buisson, pelo ministério da instrução pública ao congresso internacional do ensino em 1880, acentua, na exposição em que deu conta dos seus trabalhos ao governo do seu país, as mesmas idéias: "*As teorias não teem nada que ver com as crianças de sete a treze anos, ainda supondo nelas uma constante assiduidade. As teorias e a gramática são a nossa chaga (c'est là notre plaie); reservemos para mais tarde a ciência lexicológica; e baste-nos transcrever aquí estas duas palavras, para por de manifesto quão extemporâneos são em semelhante meios estudos tais.*" (2)

O diretor do Museu Pedagógico de Paris, B. Berger, no seu relatório a esse congresso, abundando

(1) F. LEY: *Op. cit.*, pág. 255.

(2) A. DU MESNIL: *Lettre à M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts*. Par. 1880. Pág. 24.

nas mesmas opiniões que o outro relator (F. Ley) da questão do ensino gramatical, formula igualmente o parecer de que a escola de primeiras letras, durante o período elementar, "*que finda aos 13 anos*", deve circunscrever-se à ortografia usual e ao uso correto da língua para as necessidades mais ordinárias da vida." (1)

Braun, compendiando o estado geral das idéias na exposição universal de 1878, escreveu duas páginas de profunda meditação, no exame deste assunto :

"Quando a leitura e a escrita só por só", dizia ele, "absorviam o melhor do tempo e das energias intelectuais dos principiantes, forçoso era espaçar para mais tarde este outro objeto de estudo, *novo tormento para o mestre e o aluno : a gramática*. Depois de longas horas inteiramente consumidas em soletrar, e escrever páginas e páginas, entravam, não menos longas e enfadonhas, as horas da ortografia : regras que aprender de cor, ditados de aplicação, análises gramaticais, redução de todas essas tarefas a limpo. Não nos é possível figurar assaz a idéia que leva ao espírito do menino toda essa cópia de palavras, o efeito que há de produzir, numa inteligência nascente e de pouco amanho até então, esse precipitado ingresso no mundo abstrato, esse regimen de estudos completamente factício, de uma aridez e uma monotonia desanimadoras. Pode-se exigir que o menino se lhe submeta, mas não que se interesse. Em relação à língua, como aos demais assuntos, essa maneira de ensino, necessariamente fundada, por uma parte, na memória, pela outra na obediência, é

(1) Congr. Internat. de l'enseign. Bruxelles, 1880. *Rapports prélimin.*, 1re. sect., pág. 259.

uma aberração violenta (*un tour de force*), que mal alcança a alguns anos. Distribuída por esse modo, a instrução já não é, como estaria em a natureza das coisas, um estimulante e uma recreação para o entendimento, mas uma disciplina suportada a poder de coação, que, quando mesmo aumente o número de noções, é diminuindo a iniciativa, a livre ação das faculdades mentais. A ciência adquirida assim não se assimila pelo espírito, o qual a repele, tanto que se desafoga dessa atmosfera artificial da escola, para entrar na vida comum, e recuperar o seu movimento natural.

“Muito há que os bons mestres deram pelo perigo, e se preocupam de acudir-lhe com o remédio; para o que os habilitam os métodos novos. Ensina-das como hoje em dia importa que o sejam, a leitura e a escrita imprimem o impulso inicial ao estudo da língua, ligando-se tão intimamente a elas este estudo, que se não pode precisar em que instante principie. O aluno das classes elementares ignora o que vem a ser a gramática, e todo o dia, entretanto, a exercita. Quando chegar ao curso médio, saberá as regras mais gerais da língua e da ortografia, discernirá os gêneros, os números, as formas principais dos verbos, as principais funções dos vocábulos; *mas todos esses conhecimentos há de possuí-los sob a forma concreta*, tendo-os adquirido, não à força de decorar regras (*porque nem pelas mãos lhe deve passar a gramática*), mas por meio de multiplicados exercícios de linguagem e reflexão, a um tempo. No domínio das palavras, como no das coisas, se lhe incute, desde as primeiras semanas de escola, o hábito de observar, comparar, e refletir. Nunca o fizeram considerar o sinal sem a palavra, nem a palavra sem a idéia; nunca lhe impuseram a ne-

cessidade de aprender, sem compreender, de começar pelas fórmulas abstratas, e trocar, nas suas operações intelectuais, pela coordenação da lógica a coordenação da natureza. Dirigido destarte, o menino passa das classes elementares (*petites classes*), às médias com uma provisão mui exígua de termos gramaticais, mas com uma preparação prática e intuitiva suficiente, para o dispor aos estudos mais sistemáticos, que a seu tempo encetará." (1)

Conhecido assim, pelo concurso das autoridades e dos fatos que levamos expostos, o estado da questão, formularemos a orientação da nossa reforma nas conclusões seguintes :

1.º Da escola elementar (a escola de primeiro grau) há de ser *absolutamente excluído o ensino das teorias gramaticais*.

2.º A cultura da língua vernácula principiará desde o primeiro momento do curso elementar, *pelos processos intuitivos*. (2)

3.º A base de toda esta espécie de ensino consistirá nos exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo, exercícios que constituirão "a pedra de toque dos estudos" (3), e que são perfeitamente exequíveis, por uma graduação inteligente, logo que a *criança começa a escrever as primeiras frases*. (4)

(1) BRAUN : *Op. cit.*, págs. 585-6.

(2) "A gramática é a vida e o pensamento quotidiano da criança. O que há, porém, é que se não há de ensinar mediante definições e catecismos. O ensino intuitivo deve aplicar-se à gramática, como a toda a ciência". JOFFRAND. V. *Bulletin du Congrès International de l'Enseignement*, n. 6 de 27 de ag. de 1880. pág. 2.

(3) MICH. BRÉAL : *Mélang de mythol. et de linguist.*, pág. 353.

(4) *Devoirs d'écoliers américains recueillis à l'exposition de Philadelphie* (1876), par F. BUISSON, et trad. par A. LEGRAND. Paris, 1877. Pág. 489.

4.º) O alvo incessante da cultura da língua estará em criar no aluno o *hábito de enunciação pronta, desembaraçada, clara, apropriada e fiel*.

5.º) Esse ensino resultará do complexo dos trabalhos escolares, cada um de cujos estudos contribuirá para o cultivo da língua materna, *especialmente o estudo das ciências de observação, que devem dominar toda a escola*. (1)

6.º) *Só na escola do segundo grau o aluno começará a manusear a gramática*.

7.º) Ainda nesse período, porem, se banirá inteiramente do ensino o aparelho das abstrações ociosas, "*cette manivelle tournante toujours à vide*" (2); a teoria será reduzida sempre ao *mínimo*; as definições *sucedirão*, em vez de preceder, ao conhecimento concreto e cabal, *pelo aluno*, da entidade definida; as regras não se formularão, *enquanto o discípulo realmente já as não possuir* (3), e exercitar com desembaraço; as classificações limitar-se-ão *aos elementos essenciais*; a análise gramatical será simplificada, e restringida, ampliando-se, pela análise lexicológica, a investigação do sentido, das afinidades *reais* da palavra, dos seus agrupamentos e famílias naturais (4), a explicação, quanto ser possa,

(1) F. LEY: *Op. cit.*, págs. 257-8.

(2) MICH. BRÉAL: *Mélanges*, pág. 363.

(3) *Ib.*, pág. 360.

(4) Sob o título *Lições de palavras*, Michel Bréal e Anatole Bailly aplicaram admiravelmente ao estudo do latim esse utilíssimo processo. Ver: *Leçons de mots. Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie. Cours élémentaire. — Cours intermédiaire. — Cours supérieur*. Par., 1881, 1882, 3 vols.

Assim, ao passo que outrora o domínio das humanidades clássicas tendia a infundir a imobildade da morte ao ensino das línguas contemporâneas, hoje os processos modernos de ensino dos idiomas vivos começam a transmitir vida aos métodos de aprender as línguas extintas.

histórica das origens de sua forma atual, das suas funções no uso contemporâneo da língua.

§ 6.º

Rudimentos das ciências físicas e naturais

Mr. Ruskin, o eloquente artista, a cuja influência se deve, em nossos dias, o despertar da vida artística no seio da Inglaterra, e cuja benéfica propaganda substituiu, no sentimento público, o culto das antigas convenções pelo estudo reverente e afetuoso da natureza, atuando profundamente na moderna cultura popular do seu país, Mr. Ruskin lamentava um dia o esquecimento da natureza na educação, em palavras que parecem tecidas de propósito para o estado geral do ensino entre nós.

"Até bem recentemente", dizia ele, "toda a energia da educação convergia, de todos os modos possíveis, para extinguir o amor da natureza. Toda a instrução que entre nós se tinha e havia por essencial, era puramente verbal, completando-se pelo conhecimento de ciências abstratas; ao passo que qualquer pendor manifestado pelas crianças para objetos puramente naturais sofria violenta repressão, ou era escrupulosamente circunscrito às horas de recreio; tornando-se assim impossível ao menino estudar afetosamente, sem quebra dos seus deveres, a obra divina; pelo que o amor da natureza viera a constituir peculiarmente a característica dos vadios e ociosos (*become inherently the characteristic of truants and idlers*)".

Por honra sua, a pátria de Ruskin não tardou em escutar a voz dos altos espíritos que a chamavam a

reconciliar a educação com a natureza ; e a Inglaterra emprega hoje heróicos esforços, para levar amplamente a efeito essa transformação, a mais profunda, a mais pacífica e a mais benfazeja de todas as revoluções sociais : a renovação da cultura popular pela arte e pela ciência, inauguradas no ensino desde a escola.

Quando razões morais do mais elevado caráter não militassem a favor desta reforma (1), bastaria, para lhe assegurar o triunfo, ante o espírito eminentemente prático dos ingleses, a utilidade suprema, incomparável, da popularização desses dois ramos de conhecimentos. Para os indivíduos, como para as nações, em cuja formação mental não entrar como base a preparação estética e científica, a luta pela existência é um jogo perdido.

Com infinito gosto e o mais judicioso *humour*, o sábio Huxley comparou a luta entre o homem e as dificuldades que o rodeiam a uma vasta e porfiada partida de xadrez.

"Demos", observa ele, "como perfeitamente certo que a vida e fortuna de cada um de nós dependam, mais dia menos dia, de um lance de xadrez. Nesse caso qual de nós não se julgaria obrigado a ensinar a toda a nossa progenitura as regras desse jogo?" "Ora", continua Huxley, "a realidade é

(1) A ação educadora do ensino científico é talvez a mais poderosa de todas as influências morais. "Quem quer que reconheça os padecimentos e males inseparáveis da vida, ainda de um verme, suportará, creio eu, o quinhão que lhe incumbe mais valorosa e submissamente... Mas, de outra parte, verá predominar a felicidade entre os entes animados ; contemplará a beleza, que se lhes distribuiu em profusão ; reconhecerá entre eles, desde o sumo até ao ínfimo, uma recôndita e maravilhosa harmonia, que aos seus olhos será a refutação vitoriosa das doutrinas do moderno maniqueísmo, o qual encara o mundo como um armentio de escravos, acurvados, sem tréguas, ao peso do trabalho, saciados de amargura e dominados unicamente por intuítos utilitários... Resumo as

clara, elementar : a vida, a fortuna e a felicidade de todos nós, assim como, mais ou menos, as daqueles cuja existência associa-se à nossa, dependem de que nos inteiremos das regras de um jogo infinitamente mais dificultoso e intrincado que o xadrez, jogo em que se contende há séculos imemoráveis, sendo por sua vez cada um de nós, homens e mulheres, o jogador com quem se trava a partida. O tabuleiro do xadrez é o mundo ; as peças consistem nos fenômenos do universo ; as regras são as que chamamos leis da natureza. O parceiro é invisível a nós. Sabemos que o seu jogo é sempre leal, correto e paciente. Mas, ainda mal! sabemos também, e à nossa custa, que não lhe passa despercebido um erro nosso, nem condescende jamais com a nossa ignorância. Ao jogador habil proporciona os maiores lucros, com essa espécie de exuberante generosidade em que os fortes manifestam o seu gosto pela força. Ao mau jogador, porém, não falta com o cheque-mate (*one who plays ill is chekmated*), sem precipitação, mas sem piedade. A alguns de vós esta metáfora lembrará a famosa tela, em que Retzsch pintou Satan jogando ao xadrez com o homem a sua alma. Trocai o maligno inimigo desse quadro num anjo sereno e forte, que jogue, digamos assim, por afeição (*for*

minhas conclusões assim : Quando a biologia pede um lugar, *lugar capital*, num plano de educação digno de tal nome, não carece defensores. Eliminar as ciências fisiológicas do programa dos estudos, é desamparar o estudante ao mundo, sem o ter apercebido para a vida mediante a ciência cuja matéria melhor lhe poderia desenvolver a capacidade de observação. Ele ignorará os fatos que mais importam à sua ventura e à ventura do próximo ; será incapaz de reconhecer as fontes principais da beleza na criação divina ; não se poderá estribar na crença em uma lei viva, na ordem que se manifesta por entre modificações e variações infinitas, e que através delas é constantemente discernível, crença, que reprimiria, ou moderaria, os movimentos do desespero, que certamente, cedo ou tarde, o acometerá, se se interessar de um modo sério pelos problemas sociais". HUXLEY: *Lay sermons, addresses and reviews*. New York, 1880. Págs. 90-91, 92-3.

love), preferindo perder a ganhar, — e não podereis desconhecer nessa pintura a imagem da vida humana.” (1)

A intuição das vantagens diretas da ciência como instrumento do ensino comum impressionou intimamente a grande nação, a quem essas palavras se dirigiam. Não menos que cinco comissões se instituíram, para inquirir acerca deste grandioso interesse, no espaço de 15 anos.

Do relatório da primeira, nomeada em 1861, extraímos este tópico: “A exclusão da ciência, em nosso entender, é um defeito manifesto na escola e *um grande mal prático* (*a great practical evil*): estreita indébita e perniciosamente (*injuriously*) a educação nos moços, assim como a instrução, os interesses e os cometimentos do homem na idade madura. Dentre o copioso número de indivíduos, que pouca ou nenhuma aptidão teem para a literatura, muitos há que a revelam para a ciência, especialmente para a ciência que entende, não com abstrações, mas com objetos exteriores e sensíveis. Quão numerosa é a abundância destes, nunca o poderemos conhecer, enquanto a educação ministrada nas escolas for puramente literária; mas ninguém, que haja observado crianças e homens, poderá por em dúvida que os casos desta ordem não são excepcionais, nem raros. Nem, ainda quando verdadeira fosse, seria procedente a resposta de que, nesses tais, mais cedo ou mais tarde, preponderará a vocação de cada um. É falsa esta suposição. Estamos persuadidos de que muita gente chega ao termo da

(1) HUXLEY: *A liberal education*. No vol. *Lay sermons*. pág. 31.

vida sem util aplicação mental, sem o salutar interesse da dedicação à especialidade de um estudo predileto, em consequência dessa falta de iniciação, durante os primeiros anos, no gênero de ensino para que lhe era talhada a inteligência. Contudo, não é só para estes casos que se deve desejar a iniciação da juventude nas ciências da natureza... Elas apuram, e cultivam diretamente a faculdade observativa, que, em muitos indivíduos, jaz quasi dormente a vida inteira, o poder de generalizar com exatidão e rapidez, os hábitos intelectuais de ordem e metodização; acostuma os moços a traçarem a sequência de causas a efeitos; familiariza-os com uma espécie de raciocínio que os interesse, e que lhes é suscetível de pronta compreensão; sendo, outrossim, o melhor corretivo contra esse vício dos espíritos maldespertos (*half-awakened*), por força do qual fogem de todo o esforço, que não seja, como a aplicação da memória, puramente mecânico."

Não foi menos decidida nesta opinião a comissão especial de 1864, entre cujos membros se notavam nomes da eminência dos de Lorde Lyttelton, Lorde Derby, Sir Stafford Northcote, o bispo de Exeter e Mr. Forster. Eis algumas palavras do seu relatório: "Não podemos considerar completo um plano de instrução, que omita o estudo de um assunto de tão elevada importância. Ao nosso juízo, é fato demonstrado que o estudo das ciências naturais desenvolve, *melhor que outros quaisquer estudos*, as faculdades de observação; disciplina o entendimento, ensinando a indução, assim como a dedução; estabelece uma profícua compensação aos estudos de matemática e linguagem, e fornece muitos co-

nhcimentos de alto valor para o diante nos misteres da vida." (1)

Outra *Science Commission* dizia, anos depois : "O verdadeiro ensino da ciência consiste, não meramente em comunicar fatos científicos, mas em habituar o aluno a observar por si mesmo, a discorrer sobre o que observa e contrastear, mediante novas observações ou experiências, as conclusões, a que chegue. Ora, considerado assim, duvidamos de que outro qualquer estudo proporcione tantas vantagens, enquanto a desenvolver e educar as faculdades intellectuais, por uma ampla variedade de exercícios adequados." (2)

A comissão presidida pelo duque de Devonshire, num dos seus relatórios, abundando em considerações análogas, declarava ser da maior relevância, aos seus olhos, a necessidade de insistir na admissão do ensino científico como parte integrante da instrução escolar. (3)

No mesmo sentido opinava, enfim, o relatório de 1875, exprimindo-se nestes termos : "Razão é de sério pesar o omitir-se num programa de educa-

(1) "We think it established that the study of natural science develops, *better than any other studies*, the observing faculties ; disciplines the intellect, by teaching induction, as well as deduction ; supplies a useful balance to the studies of language and mathematics and provides much instruction of great value for the occupations of after life".

(2) "And it may well be doubted whether, in this point of view, any other educational study offers the same advantages for developing and training the mental faculties by means of a great variety of appropriate exercise".

(3) "We feel it the more incumbent upon us to insist on the introduction of scientific training as an integral part of school education..."

Pertencem ainda à mesma comissão estas palavras :

"Instruction in the elements of natural science should be made an **ESSENTIAL** part of the course of instruction in **ELEMENTARY SCHOOLS**. Such lessons should be confined to such facts as can be brought under the direct observation of the children, the principal object being to give them an intelligent idea of the more prominent phenomena by which they are surrounded".

ção liberal um grande ramo do cultivo da inteligência; e, considerando a importância crescente da ciência em relação aos interesses do país, não nos é possível deixar de olhar a sua exclusão quasi como *uma calamidade nacional (as little less than a national misfortune)*".

Destarte comissões após comissões, compostas de notabilidades indicadas pela sua experiência e saber, depois de investigações aturadas e minudenciosas, chegaram *todas, e sempre unanimemente*, à conclusão de que o menospreço da instrução científica nas escolas encerrava em si um mal de funestas consequências para a sociedade inglesa.

A autoridade dos inspetores escolares pronuncia-se no mesmo tom, e emite o mesmo voto. Mr. Danby (um deles) lastimava, há anos, a ausência dos elementos da ciência experimental no ensino popular. Mr. Legard (outro) apontava no caráter inscientífico da instrução elementar um dos seus pontos mais fracos. Mr. Arnold (um dos de mais nomeada) enunciava-se assim: "Quisera eu ver acrescentado, como parte do programa de ensino, à gramática, à geografia e à história inglesa o que os alemães denominam *Natur-Kunde*, essas noções dos fatos e leis da natureza. Eu exigiria o ensino de todos esses quatro assuntos, em *todas* as escolas *elementares*, a *todos* os alunos que houvessem transposto o terceiro grau (*the third standard*), num e noutro sexo. Ao segundo e terceiro grau conviria manter, como até agora, a gramática e, em adição a ela, os elementos da *Natur-Kunde*".

Todas as opiniões competentes, naquele país, reconhecem, e pregoam que da implantação geral, profunda, conscienciosa dessa reforma depende o *futuro econômico, a grandeza industrial, a preponde-*

rância internacional do Reino Unido. A comissão parlamentar, nomeada, em 1868, pela câmara dos comuns, para examinar o estado da instrução científica no país, declarava concorrerem todos os depoimentos ouvidos no decurso do inquérito em estabelecer que nada, sem essa providência, "seria capaz de manter a posição industrial da Inglaterra à vanguarda das nações." (1)

Ainda em janeiro de 1881, um dos inspetores escolares escrevia, no seu relatório anual, estas bem expressivas palavras : "Regosijar-me-ei de que estas matérias se ensinem nas escolas elementares, custe o que custar (*at whosoever cost it may be*) ; porquanto é convicção minha que a disseminação de tais conhecimentos pela massa do povo (*among the mass of the people*) não se pode espaçar ; se é que nossa pátria quer ombrear, na carreira do progresso, com as outras nações civilizadas (*if this country is to keep abreast of other civilized nations in the race of progress.*)" (2) A pena que escreveu estas linhas não pertence a nenhum núcleo de propaganda científica : é a de um membro da igreja oficial da Inglaterra, o cônego Warburton.

O movimento nessa direção vai por mais de doze anos que começou no seio daquele povo, e de dia em dia mais sensivelmente se apressa. Não só os atos legislativos, mas principalmente a influência e as decisões do governo teem contribuído eficazmente para esse progresso ; e essas medidas acredita Huxley que serão "*mais uteis à felicidade do*

(1) "Nothing less will suffice to maintain our position in the van of industrial nations".

(2) *General Report, for the Year 1880, by her Majesty's Inspector, the Rev. Canon Warburton, on the schools inspected by him in the Winchester District.*

povo do que muitas mudanças políticas, origem de lutas retumbantes". Já então o conspícuo fisiologista, que desde o princípio desta nova era ocupara um dos lugares de examinadores, comunicava aos seus ouvintes que as provas de capacidade na instrução elementar abrangiam pelo menos duas mil séries de respostas a questões de fisiologia, "provenientes de moços, filhos das classes operárias", cuja educação fazia-se nas escolas já a esse tempo espalhadas por toda a extensão das Ilhas Britânicas. (1)

Para mostrar o curso desse desenvolvimento, apresentamos aqui o quadro oficial do ensino científico nas escolas inglesas durante os onze anos que findaram em 1880 :

ANOS	NÚMERO DAS ESCOLAS	ALUNOS DE CIÊNCIA
1870	799	34.283
1871	908	38.015
1872	848	36.783
1873	1.182	48.546
1874	1.336	53.050
1875	1.299	52.669
1876	1.426	57.988
1877	1.348	55.927
1878	1.297	57.230
1879	1.355	59.519
1880	1.391	60.871 (2)

Nas escolas prussianas a história natural é um dos elementos de instrução. (3) Na Saxônia fazem

(1) *On scientific education. Lay sermons*, pág. 70.

(2) *Twenty-eighth report of the Science and Art Department of the Committee of Council on Education. With Appendices. Presented to both Houses of Parliament by command of Her Majesty. Lond., 1881. Pág. VIII.*

(3) *The Educ. Code of the Pruss. Nation*, pág. 9.

parte do ensino primário os princípios elementares e práticos da física e ciências naturais (*Naturgeschichte und Naturlehre*). No grão ducado de Baden a lei de 28 de junho de 1864 inclui entre os assuntos escolares a história natural e a física, recomendando especialmente as suas aplicações à economia rural. (1)

O ensino escolar das ciências é um dos pontos característicos de alta civilização em que a Suécia e a Noruega se avantajam aos demais países europeus. Ante a esplêndida coleção de aves, de peixes, de gramíneas, que representava, na exposição universal de 1876, o adiantamento desse ramo de instrução na escola sueca, exclamava a comissão francesa: "Quando se sabe que o conjunto destes objetos está, naquele país, sob os olhos dos alunos, *ainda nas escolas rurais, cuida-se passa rpor um sonho.*" (2) Os relatórios da exposição de Filadélfia consignam outro melhoramento nessa direção: a criação do observatório meteorológico escolar, modesto, mas dotado de todos os instrumentos indispensáveis; inovação que, na Suécia, se procura anexar a cada casa de instrução primária, "e que", dizem os delegados pedagógicos da França, "pode para o diante prestar *imensos serviços* tanto ao ensino primário, quanto à ciência meteorológica." (3)

Da Suíça podemos indicar, entre outras, a lei de 8 de março de 1870, que, no cantão de Berne, entre os ramos do ensino da escola primária abrange "as noções mais essenciais da história natural" (art. 1º.); a de 21 de fevereiro de 1865, art. 13, que inclui "entre os objetos do ensino, nas escolas pú-

(1) LAVELEYE : *Inst. du peup.*, pág. 131.

(2) BUISSON : *Rapport*, etc., pág. 391.

(3) *Ibid.*

blicas, as noções elementares dessas ciências", e a de 19 de outubro de 1872, que, no art. 33, estatue para Genebra : "Nas escolas públicas... o ensino compreende as noções mais elementares da história natural".

Na Holanda já antes da lei de 17 de agosto de 1878, cujo art. 2.º "compreende sob a denominação de ensino primário as noções das ciências naturais", a lei de 13 de agosto de 1857, art. 1.º, envolvia no "ensino ordinário" das escolas, o qual constitue o primeiro grau da instrução popular, "os elementos da história natural".

Na Bélgica as noções elementares das ciências naturais constituem parte essencial do programa escolar. (Lei do 1.º de julho de 1879, art. 5.º)

O art. 1.º da reforma francesa de 28 de março de 1882, compreende no quadro da instrução obrigatória os elementos de ciências físicas e naturais.

A lei grega, votada em 11 de janeiro de 1878, encerra na instrução escolar os elementos de geologia, mineralogia, botânica, antropologia e física, bem como os conhecimentos práticos indispensáveis de agricultura e horticultura.

Na Áustria, depois da reforma de 1868, se acrescentou ao plano do ensino elementar, além da geografia e história, a história natural. (1)

Nos Estados-Unidos é imenso o desenvolvimento, que tem, na escola, o ensino científico. O Ohio, o primeiro Estado que procurou organizar geral e cientificamente esse ramo fundamental da instrução, obteve, nesse empreendimento, o triunfo mais completo, podendo ufanar-se de que este gênero de educação se estende, no seu território, até

(1) HIPPEAU : *L'instr. publ. en Allemagne*, pág. 131.

aos primeiros graus da escola, onde, nas classes elementares, é professado pelas mestras, durante uma hora por semana, ou 1/4 de hora por dia, "com satisfação geral", diz Buisson. (1) No Illinois as próprias escolas rurais professam os elementos da educação científica. O New Jersey tem imprimido largo impulso à instrução escolar nas ciências. Na exposição de 1876 representavam esse Estado 15.500 composições de alunos, versados pela mor parte nos assuntos científicos. Não faltavam as *country schools* nessa admirável exibição, onde figuravam 96% das escolas públicas. Em suma, para mostrar a organização ordinária do ensino científico nas escolas americanas, as informações seguintes constituem um quadro claro e preciso :

Geografia : Dez anos de curso, a datar do primeiro da *elementary school*.

História : Sete anos, principiando no 1.º da *grammar-school* até ao 3.º da *high-school*.

Fisiologia : No 3.º e 4.º da *grammar-school*.

Física : No 2.º, 3.º e 4.º da *grammar-school* e no 2.º, 3.º e 4.º da *high-school*.

Química : No 3.º e 4.º da *grammar-school*, no 3.º e 4.º da *high-school*.

História natural : Confunde-se, nos primeiros anos, com as lições de coisas, entrando a destacar-se no 2.º da *grammar-school*, e prosseguindo até ao último (4.º) da *high-school*.

Economia política : No 2.º e 3.º da *high-school*. (2)

A República Argentina dirige-se pelo mesmo rumo. Segundo os seus regulamentos, o ensino pri-

(1) BUISSON : *Rapport*, etc , pág. 385.

(2) *Ib.*, págs. 78-80.

mário abrange a história natural, juntamente com os elementos de física e química. (1)

O Japão, enfim, desde 1872 associa inseparavelmente ao ensino popular, em todas as escolas, à física, a química e a história natural. (2)

A questão da necessidade do ensino científico na escola popular afigura-se-nos resolvida, portanto, em presença da autoridade universal dos fatos, que acabamos de grupar.

Em que idade, porem, principia a ser possível, na infância, esta espécie de cultura ?

Não hesitamos na resposta : desde os seus primeiros passos na escola ; desde o *Kindergarten* até à escola superior.

Referindo-se à botânica, à física, à fisiologia, observavam os delegados franceses na exposição de Filadélfia : "Cada uma destas ciências, cujo nome parece um espantalho, presta-se a subministrar assunto a lições tão simples quanto uteis. Podem-se escolher para cada idade, no domínio das ciências físicas e naturais, muitos objetos, fenômenos e experiências *mais fáceis* de explicar e também, confessemo-lo, *mais proveitosos* a quem os conhecer, do que boa cópia de regras de sintaxe e definições árduas, de que anda ouriçada a gramática. Nem se creia que este ensino se deva reservar às classes superiores. *A experiência demonstra ser possível e, até, vantajoso encetá-lo desde as classes elementares.*" (1)

Há seis anos, a junta dos mestres em chefe das escolas públicas (*Committee of Head-Masters of Public Schools*), em Inglaterra, expediu circular-

(1) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans l'Amérique du Sud*, pág. 37.

(2) BRAUN : *Rapport*, pág. 330.

(3) *Ib.*, pág. 382.

mente uma série de questões, dirigidas ao professorado primário, acerca de vários assuntos concernentes ao ensino elementar. Eis, quanto à idade necessária à cultura científica, algumas das respostas colhidas.

Do colégio Clifton : 1) "*Nunca é cedo para começar a ensinar as crianças a observarem atentamente os objetos naturais.*" (1)

Do colégio Clifton : 2) "*Deve começar esse ensino desde os mais verdes anos, logo que o menino entre na escola.*" (2)

Do colégio Clifton : 3) "*Nunca é demasiado cedo, para aprender a observar : os alunos mais moços mostram-se tão interessados pela botânica e pela geologia, quanto os mais velhos.*" (3)

Do colégio Clifton : 4) "*Aos discípulos da mais tenra idade.*" (4)

Do colégio Malvern : "*Na primeira idade, logo que o aluno entre na escola.*" (5)

Da escola de Taunton : "*Na infima idade em que as crianças forem admitidas à escola.*" (6)

Mr. Henniker, diretor (*head-master*) da escola de Rossall, estabelece, como fruto da sua experiência, a tese de que a percepção das ciências naturais "*é talvez, das nossas faculdades, a primeira em se desenvolver (is perhaps the first in development of our powers)*".

(1) "Never too young to be taught to observe natural objects attentively".

(2) "From very earliest age at which they come to school".

(3) "Cannot be taught to observe too early : youngest boys are interested in Botany and Geology as older boys".

(4) "As young as possible".

(5) "At the earliest age they come to school".

(6) "At the lowest age they are admitted to school".

Mr. Tuckwell diz :

"Quanto à idade acomodavel aos estudos científicos, posso afirmar que *nunca encontrei um menino, por mais moço que fosse, cujo espírito não se deleitasse, e lucrasse com eles.* A faculdade de observação é talvez a primeira que se desenvolve... Tenho fundamento, para dizer, sem vacilar, que a instrução científica deve principiar, *desde que o menino se inicie na escola.*" (1)

Faraday, o exímio químico e físico inglês a quem tanto deve o progresso da inteligência humana, depondo ante a comissão do inquérito escolar (*Schools Inquiry Commission*), exprimiu energicamente a mesma persuasão. Referindo-se à sua experiência pessoal, disse ele :

"Nas minhas conferências juvenis do Natal, *nunca encontrei um menino, por mais verde que fosse,* incapaz de compreender inteligentemente o que eu lhe expunha. Todos depois me dirigiam perguntas, que evidenciavam a sua capacidade." (2)

O Dr. Carpenter, o célebre fisiologista britânico, foi perguntado, no inquérito a que aludimos : "Acreditaes que o espírito, ordinariamente falando, seja tão apto para penetrar as ciências naturais, quanto a gramática, durante o primeiro período da vida ? A resposta do ilustre sábio foi esta :

"*Eu diria ainda mais : é mais facil fixar a atenção de uma criança em coisas que ela vê do que em abstrações.*" (3)

(1) "I can say without hseitation that a boy's scientific studies may begin from the time when he is first sent to school".

(2) "I have never found a child too young to understand intelligently what I told him. They came to me afterwards with questions which proved their capability".

(3) "Do you think that the mind, ordinarily speaking, is as apt for the exercise of its faculties upon the subject of natural science as

mente uma série de questões, dirigidas ao professorado primário, acerca de vários assuntos concernentes ao ensino elementar. Eis, quanto à idade necessária à cultura científica, algumas das respostas colhidas.

Do colégio Clifton : 1) "*Nunca é cedo* para começar a ensinar as crianças a observarem atentamente os objetos naturais." (1)

Do colégio Clifton : 2) "*Deve começar esse ensino desde os mais verdes anos, logo que o menino entre na escola.*" (2)

Do colégio Clifton : 3) "*Nunca é demasiado cedo*, para aprender a observar : os alunos mais moços mostram-se tão interessados pela botânica e pela geologia, quanto os mais velhos." (3)

Do colégio Clifton : 4) "*Aos discípulos da mais tenra idade.*" (4)

Do colégio Malvern : "*Na primeira idade, logo que o aluno entre na escola.*" (5)

Da escola de Taunton : "*Na infima idade em que as crianças forem admitidas à escola.*" (6)

Mr. Henniker, diretor (*head-master*) da escola de Rossall, estabelece, como fruto da sua experiência, a tese de que a percepção das ciências naturais "*é talvez, das nossas faculdades, a primeira em se desenvolver (is perhaps the first in development of our powers)*".

(1) "Never too young to be taught to observe natural objects attentively".

(2) "From very earliest age at which they come to school".

(3) "Cannot be taught to observe too early : youngest boys are interested in Botany and Geology as older boys".

(4) "As young as possible".

(5) "At the earliest age they come to school".

(6) "At the lowest age they are admitted to school".

Mr. Tuckwell diz :

"Quanto à idade acomodavel aos estudos científicos, posso afirmar que *nunca encontrei um menino, por mais moço que fosse, cujo espirito não se deleitasse, e lucrasse com eles.* A faculdade de observação é talvez a primeira que se desenvolve... Tenho fundamento, para dizer, sem vacilar, que a instrução científica deve principiar, *desde que o menino se inicie na escola.*" (1)

Faraday, o exímio químico e físico inglês a quem tanto deve o progresso da inteligência humana, depondo ante a comissão do inquérito escolar (*Schools Inquiry Commission*), exprimiu energicamente a mesma persuasão. Referindo-se à sua experiência pessoal, disse ele :

"Nas minhas conferências juvenís do Natal, *nunca encontrei um menino, por mais verde que fosse,* incapaz de compreender inteligentemente o que eu lhe expunha. Todos depois me dirigiam perguntas, que evidenciavam a sua capacidade." (2)

O Dr. Carpenter, o célebre fisiologista britânico, foi perguntado, no inquérito a que aludimos : "Acreditais que o espirito, ordinariamente falando, seja tão apto para penetrar as ciências naturais, quanto a gramática, durante o primeiro período da vida ? A resposta do ilustre sábio foi esta :

"*Eu diria ainda mais : é mais facil fixar a atenção de uma criança em coisas que ela vê do que em abstrações.*" (3)

(1) "I can say without hseitation that a boy's scientific studies may begin from the time when he is first sent to school".

(2) "I have never found a child too young to understand intelligently what I told him. They came to me afterwards with questions which proved their capability".

(3) "Do you think that the mind, ordinarily speaking, is as apt for the exercise of its faculties upon the subject of natural science as

Huxley, no seu ensaio *on a Scientific Education*, enuncia o mesmo conceito :

"Pergunta-se constantemente quando deve dar começo a educação científica. Eu responderia : com o primeiro alvorecer da inteligência. (*I should say with the dawn of intelligence*). As crianças procuram informações de assuntos concernentes à ciência física, desde que principiam a falar. (*A child seeks for information about matters of physical science as soon as it begins to talk*). A primeira lição de que elas sentem necessidade (*the first teaching it wants*), refere-se a objetos, desta ou daquela espécie, e, em se achando a sua inteligência capaz de receber qualquer instrução sistemática, desde então preparada está para aproveitar os primeiros elementos da ciência (*and as soon as it is fit for a systematic instruction of any kind, it is fit for a modicum of science*). (1)

Noutro escrito seu, ocupando-se com o valor das ciências naturais enquanto à educação, afirma esse conspícuo mestre, um dos próceres da ciência moderna :

"Os fatos comuns da biologia, assim como os das outras ciências, a serventia das várias partes do nosso corpo, os nomes, os hábitos dos entes vivos que nos circundam, podem ser *vantajosamente ensinados às crianças mais novas*. Os meninos mostram habitualmente para com esses conhecimentos *uma avidez maravilhosa* ; fixam em si, relativamente com grande facilidade, tudo quanto, nesse gênero, se lhes mostra. Enquanto a mim, não há brinquedos capazes de lhes agradarem tanto, como uma pequena

upon grammar and mathematical subjects at the early period of life ? — I should say more so ; that it is more easy to fix a child's attention upon something which it sees than upon an abstraction".

(1) *Lay sermons*, pág. 67.

coleção de animais vivos; que se estabelecesse numa escala necessariamente bem restrita, mas seguindo, todavia, essa bela ordem metódica dos jardins zoológicos" (1).

A opinião de Huxley acentua-se, talvez ainda mais caracteristicamente, neste tópico : "Preconizando como elemento da maior importância a introdução das ciências físicas na educação, estou longe de ter em mira somente as escolas superiores. Esta mudança, pelo contrário, *parece-me precisa especialmente nas escolas primárias.*" (2)

A extrema adaptabilidade das ciências da natureza à escola popular não pode, portanto, sofrer dúvida. As objeções que ainda impugnam esta verdade palpável, filiam-se, para nos servirmos de expressões do preclaro naturalista que acabamos de invocar, "a essa profunda ignorância do valor das ciências físicas, que contamina o espírito das classes mais bem educadas e mais inteligentes." (3)

A ciência ajusta-se com suma facilidade aos primeiros clarões do entendimento na criatura humana. O Dr. Henslow, antigo lente de botânica na universidade de Cambridge teve a idéia de ensinar à puerícia os elementos da sua especialidade científica. Para isso juntou, na paróquia onde servia como pastor espiritual, uma classe de crianças, originárias das mais incultas e rudes camadas sociais de Inglaterra, dos mais pobres operários rurais. Os resultados da sua auspiciosa experiência, publicados pela primeira vez na exposição internacional de 1851, foram descritos, há anos, pelo Dr. J. D. Hooker,

(1) *On the educational value of natural history sciences. Lay sermons*; pág. 92.

(2) *Lay sermons*, pág. 69.

(3) *On the study of zoology. Lay sermons*, pág. 115.

superintendente do jardim botânico de Kew e colaborador de H. Spencer (1), no seu depoimento em um inquérito parlamentar relativo ao assunto. Pela sua irresistível concludência verteremos do inglês, fielmente, esse notabilíssimo testemunho. Eil-o :

"Pergunta. — Cogitastes alguma vez na possibilidade de ensinar botânica às crianças, nas escolas primárias ?

"Resposta. — Tenho-me convencido de que essa lacuna podia ser facilmente remediada.

"P. — Quais as vossas idéias a este respeito ?

"R. — As minhas idéias deduzem-se principalmente da experiência de meu sogro, o finado professor Henslow, lente de botânica em Cambridge. Ele introduziu a botânica numa das ínfimas escolas possíveis, numa aula de filhos de operários agrícolas, em um remoto sítio de Suffolk.

"P. — Querereis ter a bondade de expor-nos o sistema seguido por ele ?

"R. — Era um sistema inteiramente voluntário. Ele propunha-se a inscrever os alunos da escola numa classe, onde lhes ensinasse botânica uma vez por semana. O número de discípulos, nessa aula, era limitado, creio que a quarenta e dois. Como a paróquia continha apenas mil habitantes, nunca se preencheram, suponho, na matrícula os 42. As idades variavam de 8 a cerca de 14 ou 15 anos. A classe, em grande maioria, compunha-se de meninas. Para serem admitidas à matrícula, exigia ele que fossem capazes de soletrar certos termos elementares de botânica, os mais essenciais às primeiras lições, inclusive alguns dos mais difíceis de ler. Os que se

(1) Na sua obra de biologia, com Th. Huxley. V. HERBERT SPENCER: *The principles of Biology*. New York, 1881. Vol. I, pág. V.

mostravam habilitados a fazê-lo, eram promovidos à terceira classe ; e então recebiam o ensino de botânica, sendo em geral ele o professor, uma vez por semana, *durante uma hora, hora e meia e, algumas vezes, duas horas ; porque nesse ensino tinham as crianças o maior gosto* (*for they were exceedingly fond of it*).

"P. — Costumava levá-las a percorrerem o campo, ou só as lecionava na escola ?

"R. — Deixava que os próprios alunos reunissem as plantas ; mas visitava todo dia a paróquia, indo por essa ocasião os meninos encontrá-lo, e apresentar-lhe o que haviam colhido, de modo que as lições se estendiam pela semana toda. Só uma vez semanalmente havia lição formal na escola ; mas nos domingos de tarde costumava juntar em sua casa a classe mais desenvolvida e os que se distinguiam nos exames.

"P. — Encontrava alguma dificuldade em professar, na escola, essa matéria ?

"R. — Absolutamente nenhuma ; *menos do que no ensino de outro qualquer assunto*.

"P. — Conheceis o modo como ensinava ? Eram exemplificativas as lições ?

"R. — Invariavelmente ; o seu ensino era prático. As crianças aprendiam a distinguir as plantas, e a decompô-las em partes ; a dar a cada uma destas o seu nome apropriado ; a indicar as relações delas entre si ; em suma, a descobrir, mediante as noções obtidas assim, as relações mútuas entre os vegetais.

"P. — Dizeis que eram crianças de oito a doze anos ?

"R. — Sim ; e até quatorze.

"P. — E aprendiam prontamente ?

"R. — *Com toda a prontidão e boa vontade*.

(*Readily and voluntarily, entirely*).

"P. — E interessavam-se em aprender ?

"R. — *Interessavam-se extremamente.* Eram excessivamente amigas dessas lições.

"P. — Acaso sabeis se o professor Henslow considerava o estudo da botânica como meio de desenvolver as faculdades mentais, de ensinar as crianças a pensarem ? Sabeis se lhes notava melhoramento nas faculdades intellectuais ?

"R. — Sim ; na sua opinião, era esse o mais valioso agente possível para o cultivo das faculdades de observação e fortalecimento das do raciocínio.

"P. — E realmente estava persuadido de ter chegado a resultados práticos ?

"R. — Sem dúvida nenhuma ; e assim todos os que visitavam a escola, ou a paróquia.

"P. — Eram filhos da classe mais baixa ?

"R. — Da classe *dos trabalhadores de lavoura.*

"P. — E nos mais assuntos recebiam apenas a *instrução mais elementar* ?

"R. — *Sim.*

"P. — E o parecer do professor Henslow era que o efeito da adição desse estudo aos outros fosse desenvolver o entendimento dos alunos, torná-los mais aptos para a reflexão ?

"R. — *Certissimamente. (Most decidedly).* Era também a opinião de vários inspetores escolares, que o visitavam, o serem essas crianças em geral mais inteligentes que as das outras paróquias, attribuindo elles a diferença ao desenvolvimento, que com esse estudo adquiriam as suas faculdades de observar, e discorrer.

"P. — Deste modo, está fora de questão o bom resultado intellectual desse ensino objetivo ?

"R. — *Fora de questão (Beyond question) . . .*

Dirigindo os exames de médicos para o exército, cargo que por vários anos me tem tocado, assim como os da administração da companhia das Índias Orientais, que me couberam creio durante sete anos, as perguntas que habitualmente faço, e a que os mais dos candidatos não satisfazem, pertencem à ordem daquelas, a que os alunos da escola rústica do professor Henslow teriam respondido. No meu entender, o principal motivo consiste em que as faculdades de observação desses candidatos, enquanto meninos, nunca foram educadas, — jazendo, assim, adormecidas nos que de sua natureza as possuem em grau elevado, e privadas de todo o desenvolvimento que a educação lhes dá, naqueles que as tivessem em grau inferior. Na maior parte das escolas médicas, a soma e substância total da ciência botânica é *atafuhlada (crammed)* em poucas semanas de lição, e os estudantes deixam as aulas, sem ter adquirido exato conhecimento dos mais simples elementos científicos." (1)

Desta página memorável depreende-se que toda a questão, no resolver este problema, consiste exclusivamente no método. Que fim há de ter o ensino científico, e por que modo se há de efetuar ?

O segredo da impotência do ensino atual e do seu peso acabrunhador está na sua *irrealidade*. "Longe de preparar as crianças para a batalha da vida, a escola parece amoldada ao cálculo de transportá-las a outro mundo, mais turvo, mais penoso ; não absolutamente a paragens encantadoras, mas a

(1) ELIZA A. YOUMANS : *The First Book of Botany*. New-York, 1881. Págs. VII-IX.

uma região ocupada por impérvias abstrações e vagas sombras." (1)

Se a instrução científica houvesse de obedecer ao mesmo plano que preside à educação atual; se o seu intuito fosse povoar de nomes, datas, definições, preceitos e descrições didáticas a mente da criança, por certo seria, não sabemos se odiosa, se ridícula, ou se ridícula e odiosa a um tempo, a tentativa de ajuntar este fardo à tarda carreta que a infância arrasta, gemente, esfalfada e amortecida, na escola.

Mas esta reforma encarna em si precisamente a reação mais completa contra esse sistema. Ela parte do desejo de unificar a educação com a natureza; inspira-se na justa indignação contra a *pedagogia retórica*, a que, já no tempo de Montaigne, lhe ditava estas palavras, onde parece transluzir o pressentimento da revolução educativa, que os nossos tempos estão presenceando: "Je trouve ces ergotistes, plus tristement encore inutiles. Nostre enfant est bien plus pressé: il ne doit au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie: le demeurant est deu à l'action. Employons, un temps si court aux instructions nécessaires. Ce sont abus, ostez toutes ces subtilitez espineuses de la Dialectique, de quoy notre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la Philosophie, sçachez les choisir et traicter à point; ils sont plus aisez à concevoir qu'un conte de Boccace... Ce grand monde..., c'est le miroir où il nous faut regarder, pour nous cognoistre de bon biais. Somme je veux que ce soit le livre de mon escolier..." (2)

(1) SIR JOHN LUBBOCK: *Addresses, political and educational*, pág. 83.

(2) MONTAIGNE: *Essais*, I, 19.

Esse grande livro do universo é o que nós queremos abrir diante da escola, não para recheiar de pesado material as inteligências, mas para as educar no hábito de explorarem os segredos da natureza, segundo aquilo de Montaigne — "*plutôt une teste bien faicte qu'une teste bien pleine*"; não para ensinar muita cópia de coisas, mas para ensinar essa arte suprema de aprender diretamente no seio da realidade, que o mestre deve "mostrar sob as aparências." (1) Criar prática e realmente, — pelas investigações elementares da ciência natural, os primeiros hábitos de observar, — pelas da física, os de experimentar, e demonstrar, — pelas da matemática, os de precisar, e deduzir; produzir, no espírito das crianças, o conhecimento, não dos nomes das coisas, não *do que se diz* delas, mas dos fenômenos e obras da natureza, tais quais se revelam imediatamente aos olhos do aluno (2); desenvolver as faculdades de observação, de assimilação, de invenção, de produção; formar o juízo, a independência de espírito; proscrever "o método didático, que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental, que fecunda os órgãos do pensamento" (3); educar, enfim, organizar fortemente as inteligências, e não mobiliar memórias, não industrializar titeres, —

(1) LOCKE: *Thoughts concerning Education*, pág. 125.

(2) "... I say, the exact and solid knowledge: not a mere verbal knowledge, but a knowledge which is real in its character, though it may be elementary and limited in its extent. The knowledge of which I speak must be a knowledge of things, not merely a knowledge of names of things; an acquaintance with the operations and productions of Nature, as they appear to the eye, not merely an acquaintance with what has been said about them". DR. WHEWELL: *The Scientific History of Education*.

(3) Mlle. I. GATTI DE GAMOND: *Congr. Internat. de l'ensegn.*, 1.ère sec., pág. 233.

eis o plano, a ação, o alvo da instrução científica, tal qual a entendemos, na escola popular.

Nunca nos fatigariamos de repetir aos mestres as sábias recomendações do professor Huxley : "Lembraí-vos de que, em matéria de ciências físicas, o ensino livresco é uma *ficção*, uma *burla*. Se não vos contentais de ser impostores, cumpre que saibais *realmente*, o que houverdes de ensinar aos vossos alunos ; e, em ciência, saber *real quer dizer* conhecimento *pessoal* dos fatos, poucos ou muitos, que possuídes. (1) Quem não estiver resolvido a entregar-se a esse esforço, "feche logo os livros ; porquanto não há nada mais verdadeiro do que essas palavras de Harvey : 'Os que leem, sem adquirir, mediante os seus próprios sentidos, uma concepção distinta das coisas, não chegam ao saber real, não concebem senão fantasmas.' (2)

Entendido e praticado assim, o ensino da ciência elementar é, de todos os assuntos, o mais naturalmente adaptavel à infância. Dificil seria, se o encerrássemos na rigidez impenetravel do verbalismo. La Chalotais, que, como Duclos e Diderot, antecipou tanto o futuro em questões de educação, enumerava a história natural entre "os primeiros objetos de que se deve ocupar o menino de seis a dez anos". E, quando lhe objetavam que noções tais estavam alem da compreensão infantil, replicava : "O que me proponho a ensinar ao menino, são fatos, fatos que os olhos nos comunicam igualmente aos

(1) "Addressing myself to you as Teachers, I would say *mere book learning* in Physical Science is a *sham* and a *delusion*; what you teach unless you wish to be impostors, that you must first know. A real knowledge in Science means *personal acquaintance* with the facts, be they few or many". *On the Study of Zoology. Lay sermons*, pág. 118.

(2) HUXLEY : *The crayfish*. New York, 1880. Pág. 5.

sete e aos trinta anos. Ora, onde está o difícil de estudos desta ordem?"

Uma lição *formal* dada a crianças acerca da força magnética do ímã e sua polaridade não prenderá um instante a atenção dos alunos, não lhes suscitará uma idéia, não lhes deixará o mínimo vestígio no entendimento. Apresente, porem, o professor aos seus discípulos um magnete, natural ou artificial, dê-lho a examinar, ponha-o em contacto com fragmentos de ferro, aço, ou níquel, um pouco de limalha, umas agulhas; aproxime sucessivamente dos polos essas substâncias; afaste-as, trazendo-as pouco a pouco até à parte média, à linha neutra; mostre-lhes várias hastes imanizadas, suspensas livremente; faça-os distinguir a orientação, em que todas se fixam, depois de oscilarem algum tempo; varie repetidamente as experiências; encaminhe com discreção as perguntas; e, no correr desse exercício, os meninos, atentos, satisfeitos, ávidos, terão descoberto — eles mesmos — a propriedade atrativa do ímã, a sua polaridade, a sua tendência fatal para o norte. Adquiridos assim, esses conhecimentos serão indeleveis no espírito do menino, e contribuirão com a mais prodigiosa eficácia para a evolução educativa das suas faculdades.

É copioso hoje o número de trabalhos especiais que facilitam ao mestre essa missão, e o habilitam a dirigir, por meio de coleções rudimentares de espécimens biológicos, de singelíssimos aparelhos químicos e físicos, ou, até, sem aparelhos, recorrendo a objetos de uso mais trivial, o cultivo inicial dessas disciplinas. (1)

(1) Temos presentes, e citaremos, entre muitos outros, os livros de C. L. HOTZE: *First Lessons in Physics* (St. Louis, 1880); BALFOUR STEWART: *Physics, science Primer* (Lond., 1879); C. L. HOTZE: *First*

Os esforços e a inteligência do instituidor primário são tudo ; porquanto as mais variadas e adiantadas noções experimentais das ciências da natureza podem-se adaptar aos instrumentos de menos difícil aquisição, aos menos complicados aparelhos, a simples combinações de fatos e coisas que as crianças tenham todo o dia nas mãos, ou diante dos olhos. "O príncipe dos experimentadores, lembra R. Galloway, aludindo a Faraday, "empregava sempre aparelhos do carater mais simples" (1); e o professor Tyndall, lecionando um curso de eletricidade, utilizava-se de aparelhos sumamente chãos e baratos, para mostrar, dizia ele, que todas as experiências efetuadas em presença do seu auditório eram susceptíveis de realizar-se sem complicação, nem despesa. (2)

Acresce que, nesta parte dos seus deveres, o mestre, se souber associar a si o interesse dos alunos, aproveitar as suas investigações, dirigir os seus *descobrimientos*, pode ter neles assíduos colaboradores. Os pedagogos experientes, nos Estados-Unidos, como noutros países, recomendam a organização, até nas escolas do primeiro grau, de coleções de mineralogia, botânica, zoologia, que, observa Buisson, "serão duplamente preciosas, se se enriquecerem com o fruto das indagações *pessoais* dos discípulos, sob a guia dos preceptores." (3)

Lessons in Physiology (St. Louis, 1875); ELISA A. YOUNG: *The First Book of Botany* (New York, 1881); GASTON TISSANDIER: *Les récréations scientifiques* (Paris, 1881); PAUL BERT: *La première année d'enseignement scientifique* (Paris, 1882); D. HOOKER: *Botany*; A. GEIKIE: *Geology*; ROSCOE: *Chemistry*; J. N. LOCKYER: *Astronomy*.

(1) *Education: scientific and technical*, pág. 227.

(2) JOHN TYNDALL: *Lessons on electricity at the Royal Institution*. New York, 1880. Pág. VIII.

(3) BUISSON: *Rapp.*, pág. 383.

A experiência, por toda a parte, averigua que, professado assim, o curso escolar de ciência é da mais grata amenidade para as crianças, *constitue o único meio de criar entre elas o gosto geral pela instrução*, e, por cúmulo de bens, *facilita o estudo dos outros assuntos*.

Os delegados franceses na exposição de 1876 declaravam : "Algumas horas por semana, repartidas, por exemplo, em breves lições de vinte minutos, não podem acarretar grande perda de tempo. Demais disto, os discípulos *aproveitam melhor as outras lições*, adquirem, nesses poucos momentos, hábitos de atenção e curiosidade, que depois atuam nos outros estudos." (1)

Mr. Wilson que, como professor na escola Rugby, em Inglaterra, capitalizara em si uma longa experiência do ensino escolar da ciência, expunha, em 1866, os resultados gerais dessa reforma por este modo : "A opinião do corpo docente, em substância, é esta. O número de alunos, cuja diligência e atenção não se obtem para estudo nenhum, *tornou-se assinaladamente menor* ; nota-se nos vários campos de aplicação ora franqueados aos discípulos, mais respeito ao trabalho e ao talento ; e, conquanto os novos estudos sejam frequentemente prosseguidos, com grande vigor e às vezes com êxito excelente, por estudantes distintos nos exercícios clássicos, não há trabalho sobreposse na escola. Este é o testemunho de professores de disciplinas clássicas, sem inclinação especial, absolutamente nenhuma, em favor da ciência, e colocados em situação que os habilita a serem juizes. A introdução da ciência nos nossos cursos tem redundado na maior vantagem

(3) BUISSON : *Rapport*, pág. 381.

possível, em benefício de muitos, que, a não ser esse estudo, teriam saído de Rugby com um escasso cabedal de conhecimentos e diminuto gosto pelo saber, depois de dois ou três anos de assiduidade na escola média; outros, que tinham aberto mão da frequência nas classes superiores, por desacoroçoados de distinguirem-se nas matérias clássicas ou matemáticas, adotaram, nas universidades, a ciência por seu estudo. Cremos que *nenhum professor da escola Rugby anuiria em prescindir mais da ciência, e voltar ao antigo currículo.*" (1)

Mr. Moseley, no seu relatório acerca da *King's Somborne School*, cujo programa aparta-se da rotina, declara: "aquí, onde tantos outros assuntos se ensinam além da leitura, os meninos avantajam-se na leitura aos de outras escolas, na maior parte das quais não se professa quasi mais nada. Este fato verifica-se sempre (*and this is always the case*)... A singular morosidade com que aprendem a ler as crianças em as nossas escolas nacionais, há de atribuir-se, até certo ponto, à injudiciosa concentração dos esforços da escola nessa disciplina." (2)

Mas (relata John Lubbock, o eminente sábio inglês) o deão Dawes, diretor da *King's Somborne School*, "expressamente atribuía os prósperos resultados desse estabelecimento ao fato de serem as crianças instruídas, além das matérias usuais, 'nos princípios elementares das ciências naturais applicáveis aos objetos familiares à observação quotidiana dos meninos.'" Supuseram alguns que os copiosos frutos dessa escola fossem devidos a uma superioridade extraordinária no mérito dos professores.

(1) *Apud* LUBBOCK: *Addresses, political and educational*, pág. 61.

(2) *Ib.*, pág. 72.

Mr. Moseley, porem, explicitamente assevera que a proficiência dos mestres não era em nada superior à mediana, e que o bom sucedimento se devia ao sistema de ensino." (1).

De feito, eis textualmente o parecer de Mr. Moseley: "A feição que constitue provavelmente a maior excelência dessa escola (*the feature which constitutes probably its greatest excellence*), e a que Mr. Dawes atribue, acima de tudo, a sua influência entre a população agrícola que a rodeia, está em unir às noções que de ordinário se ensinam nas escolas nacionais um curso de princípios elementares das ciências da natureza, applicaveis a coisas familiares à observação diária dos meninos." (2)

Mr. Dawes mesmo, o chefe desse instituto, referindo-se à introdução, nas escolas, dessas experiências singelas, "faceis", que esclarecem os fatos diariamente ocorridos aos olhos das crianças, e, uma vez vistas e explicadas, determinam a convicção como resultado imediato, acrescenta: "Grande erro é imaginar que os meninos de doze e treze anos não possam adquirir essa espécie de conhecimentos, quando transmitidos experimentalmente, *when brought before them by experiment*." (3)

Os fatos demonstram que esse gênero de noções é acessível a todas as crianças, cujo estado mental não se ache sob a ação de anomalias orgânicas, ou transtornos patológicos. "Repetem-me de contínuo", dizia Huxley, "que, preconizando a admissão da ciência nas escolas, não levamos em conta a estupidéz dos meninos e meninas em geral. Ao meu ver,

(1) *Ibid.*

(2) *Ibid.*, pág. 84.

(3) *Ib.*, pág. 85.

porem, nove, dentre dez vezes, essa estupidez é adquirida : *fit, non nascitur*. Ela provem de que pais e pedagogos se empenham incessantemente em reprimir os apetites intelectuais da infância, mudando-os no desejo artificial de alimentos tão insípidos quão essencialmente indigestos." (1)

Os especialistas mais profundos, mais experientes, mais atilados, em suma, insistem nessa inteligibilidade incomparavelmente superior dos assuntos científicos em contraposição às matérias áridas, inassimiláveis, que compõem hoje o pábulo educativo da escola. "Nego", protestava sir John Lubbock, na câmara dos comuns, defendendo o ensino científico nas escolas, "nego que a minha pretensão tenda a dificultar os exames, ou introduzir matérias de estudo mais profundas, incompreensíveis às crianças. *É precisamente o inverso (the very reverse is the case)* ; e uma das minhas objeções capitais ao atual programa está em ser ele, a muitos respeito, inacessível ao entendimento infantil, não conter elementos de realidade suficientes, não estar em relação com os atos quotidianos da vida, ou com os objetos que cercam os alunos." (2)

Na luta pela reforma científica dos programas escolares em Inglaterra, ocorre, até, um episódio singular, que desmascara a sofística insensata dos amigos da rotina. Os adversários dessa inovação, na Escócia, que a princípio opugnavam o ensino elementar da ciência como substancial em demasia para a inteligência de crianças, — mais tarde, por uma curiosa evolução, objetaram a esse curso a sua falta de solidez e excessiva facilidade. Lubbock

(1) *On scientific educat. Lay sermons*, pág. 76.

(2) SIR JOHN LUBBOCK : *Addresses*, págs. 74-5.

descrever-nos-á as circunstâncias dessa mudança de tática, que vale a pena de acompanhar. "Tem-se alegado constantemente, na câmara dos comuns, que os assuntos científicos são embaraçosos demais para crianças ; como se as noções de verbos transitivos e intransitivos, verbos de predicado completo e incompleto fossem mais atrativas, ou faceis de perceber, entre meninos, do que as explicações elementares dos fenômenos mais simples. Inopinadamente, porem, as autoridades deram pelo seu erro, estabelecendo, na Escóssia, novas condições e restrições ao ensino de assuntos científicos, não já porque se considere excessivamente difícil, *mas pelo fundamento expresso de que as crianças os aprendem com extrema facilidade e rapidez (but on the express ground that they are learnt by the children too easily and quickly)*. Esta mudança de face parece que assenta no relatório da Secretaria de Instrução na Escóssia. Até aquí se levantavam obstáculos à ciência, por excessivamente intrincada. Mas, na Escóssia, com tal interesse a acolheram as crianças, que começou a forçar ingresso em todas as escolas. A Secretaria, para logo, alvorotou-se. Os mestres, disse, propendem atualmente "a instruir os discípulos nos assuntos mais ligeiros e superficiais, preterindo os mais sólidos e educativos". Essa repartição deplora a tendência atual "a menoscar as disciplinas mais sólidas e embaraçosas, enquanto avulta o número de alunos matriculados em estudos comparativamente ligeiros e faceis. . ." Assim, ao passo que, até agora, se proscrevia a ciência como abstrusa, hoje, que a coarctada se tornou insustentavel, comecem a taxá-la de *ligeira, facil e superficial (light, easy and superficial)*." (1)

(1) *Ib.*, págs. 92-3.

Consequentemente, por todas as razões, a comissão vê no ensino elementar da ciência a *parte mais imprescindível da instrução primária*. Quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e educador do caráter (1), pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. Para não converter a criança em máquina de repetir idéias alheias, cumpre ensiná-la a pensar, antes de instruí-la em exprimir o pensa-

(1) "There is a great deal of undeveloped mentality in the mass of mankind which past education has scarcely touched, but which an improved and extended system of education will bring by degrees into activity, to the great profit of the race in its future travail. The basis of a better system must be a sincere recognition of the reign of law throughout nature, mental as well as physical, and of the momentous responsibility to act in conformity with knowledge. No one can doubt that the study of natural sciences, by which are made known the complex operations of laws in the various domains of nature, does furnish a valuable training of the intellect by teaching how to observe accurately, to reason soundly from facts, and to think sincerely; truth in them being pursued entirely for its own sake without regard to preconceived opinion or to the claims of authority, and patience in inquiry, humility of attitude, and veracity of thought being essential qualities in the true servant and interpreter of nature. Moreover new insights into the secrets of nature lead to new adjustments on the part of man to his complex surroundings and to corresponding new gains in power: his best gains are to the best gain of nature, and the best gains of nature are his true gain. If he fails by searching to find out a law and so acts in ignorance of it, knowing it, he disobeys it recklessly, or willfully, he certainly brings punishment upon himself or upon others; he is contending with an adversary who neither makes mistakes, nor overlooks them, foregoes no advantage, feels no pity, inexorably exacts the full forfeit of failure, and who is not to be bribed by offerings nor placated by prayers: he must suffer for his sin, and, learning wisdom through suffering, do more wisely for the future in that wherein he erred in the past. What moral discipline can be better than that; what more suited to make men take earnest pains to do well? Actual intercourse with nature is the best schoolmaster, teaching, as it does, the lessons of experience which actually do guide men in the conduct of life; for the maxim of wordly prudence according to which they act in their dealings with one another and in their affairs are sincerely held and faithfully observed; being founded upon experience of the harm which ensues from disregard of them, they have a real and constant influence upon conduct which the maxims of philosophy and even the doctrines of religion have not. Were these doctrines based securely and plainly upon the same positive bases of experience, and were they to appeal as directly to the reason of

mento; e deste resultado só o cultivo científico é capaz (1).

Pedimos, portanto, instantissimamente para entre nós esta reforma, em que Huxley fazia consistir uma das maiores fortunas desejáveis à grande Inglaterra (2). Humilde, como é, por ora, a nossa pátria, não chegará nunca à magnificência dos destinos para que lhe proporciona todos os recursos a sua esplêndida natureza, enquanto a escola não for beber no seio mesmo da criação, proscrita hoje do ensino, os primeiros elementos da instrução popular.

O grande problema, porem, para a realização cabal e profícua desse ramo do programa está na educação do professor; está em que a ciência seja possuída por ele no grau de madureza e lucidez necessárias, para se lhe extrair o suco, que constitue o ensino primário." (3) Já Diderot dizia: "Sem ser profundo na arte, ou na ciência, não pode um

mankind it is probable that there would be the same unwillingness to perpetrate the folly of disobeying them.

"It may be alleged, no doubt, that the formation of character implies much more than a mere increase of knowledge, whether by inductive or other method, and more than an increase of intellectual power which increased knowledge confers: but the answer to that objection is that the knowledge of the reign of law in nature does guide our impulses to wiser and therefore to better action, that good action promotes in time corresponding moral development of character in the race, and that this moral effect is multiplied by the recognition of the reign of moral law in the domain of human evolution". H. MAUDSLEY: *The Pathology of Mind*, págs. 153-4.

V., outrossim HUXLEY, citado neste parecer, pág. 599, not. 1 LITTRÉ, *Conserv., Rév. et Positiv.*, pág. 34.

(1) "If there were no more to be said than that scientific education teaches us to think, and literary education to express our thoughts do we not require both? and is not any one a poor maimed, lopsided fragment of humanity who is deficient in either?..." JOHN STUART MILL: *Inaugural address at the university of Saint Andrews*, 2.^a ed.

(2) HUXLEY: *On scient. educ. Lay sermons*, pág. 65.

(3) M. TEMPELS: *Notice sur les trav. de la Lig. de l'Ens. et sur l'Ec. Modèle*, pág. 47.

homem possuir-lhe os elementos". Para que o cultivo científico, cujo direito à admissão no plano da escola elementar ninguém contesta hoje seriamente, exerça em cheio a sua ação disciplinar nos espíritos, indispensável é que o ensino das ciências se professe de conformidade com as leis que presidem a elas. As ciências de observação e experimentação não se podem ensinar, senão observando, e experimentando. Mas deste encargo não conseguirá desempenhar-se o preceptor, sem que a sua preparação científica se efetue solidamente, habituando-o à investigação direta das coisas na sua realidade natural.

O professor Moseley, inspetor de escolas na Inglaterra, expende a este respeito as mais bem ponderadas reflexões. "Quando o preceptor conhece bem o assunto da lição, tenho constantemente observado que não lhe falta habilidade, para escolher nele os objetos mais adequados à instrução dos meninos, apresentando-os por uma face mais simples. É mister que saiba a matéria a fundo, até à raiz (*to the root*), para que a possa oferecer sob o seu aspecto mais elementar ao entendimento dos meninos. Sem ter assimilado o seu todo, não lhe é possível extrair dela tudo quanto seja capaz de prestar-se à instrução infantil. O defeito cardeal da lição oral, nas escolas elementares, é não conhecer o professor adequadamente o que ensina. Se as suas noções do assunto abrangessem mais vasta superfície, mais apropriados à instrução dos alunos seriam os objetos que escolhesse. Se o compreendesse mais a pleno, mais claro o tornaria aos seus discípulos. Se estivesse mais familiarizado com ele, mais precisa e sensivelmente se enunciaria. Forcejarei pelo demonstrar mediante um exemplo. Um mestre, que se pro-

ponha a dar uma lição verbal, suponhamos, sobre o carvão de pedra, pega de um fragmento dessa substância em presença da classe, e, obtida a atenção dos discípulos, inquire, provavelmente, a que reino pertence — animal, vegetal, ou mineral —; pergunta de pouca importância, em todo o caso, e que, no tocante ao carvão de pedra, não terá senão respostas vacilantes. Todavia, arrancada aos alunos a resposta que tenha em mente, o preceptor, à força de numerosos artificios e rodeios, além de uma extraordinária perda do precioso tempo da aula, indúlos, afinal, a afirmarem que é um sólido, pesado, opaco, negro, friável e combustível. Nesta espécie de ensino, o professor não dá mostras de saber, em relação ao assunto, mais do que o próprio aluno é de supor já soubesse antes da lição. Faceis são ao mestre as lições deste gênero; porque a forma é idêntica em todas, e o trabalho cifra-se em encher diferentemente os claros, de cada vez que a repete. A serventia delas resume-se, pois, unicamente em industriar a criança no emprego de alguns vocábulos não usuais, vocábulos inúteis ao menino, pois se aplicam a idéias abstratas, e que, sendo invariável o tipo de todas essas lições, muitas ocasiões teve já o aluno de aprender. Notícia de palavras, mas inciência completa das coisas — eis o que se revelou. Da substância especial denominada carvão de pedra, da sua natureza distinta entre a de todas as outras coisas, nada sabe o professor mais do que o aluno, limitando-se o seu cabedal à noção de algumas propriedades comuns a esse e outros objetos e ao uso de alguns termos inúteis aos pobres meninos que as descrevem".

No mesmo sentido se pronuncia Huxley: "O professor há de conhecer o assunto de um modo

real e prático. Desta maneira, poderá enunciar-se em linguagem facil, com inteira convicção, como se exprime acerca das coisas que compõem a vida habitual. Se, porem, não o possuir a fundo, requeará aventurar-se fora dos limites de uma fraseologia técnica, aprendida de cor, estabelecendo-se um frio dogmatismo, que fatiga o espírito, e concita a resistência, em vez dessa confiança animada, fruto das convicções pessoais, que regozija e esforça o espírito, eminentemente simpático, da infância." (1)

Esta grave dificuldade preliminar de afeiçoar os instrumentos, de educar os educadores, dificuldade que, na opinião de Stuart Mill, torna mais lentas as reformas do ensino que as reformas políticas e religiosas (2), há de resolver-se pela organização do estudo científico, nas escolas normais, sobre bases de extensão limitada, mas da mais perfeita solidez. As condições essenciais e eficazes desta qualidade reduzem-se a uma só : ensinar a ciência pelas coisas, e não pelos livros, isto é, ensinar as ciências naturais pela observação pessoal do aluno, ensinar as ciências físicas, associando-se o aluno ao mestre na prática dos métodos experimentais.

§ 7.º

Matemáticas elementares. Taquimetria

É igualmente pelos métodos concretos que se deve professar, na escola primária, este ramo dos conhecimentos humanos.

(1) HUXLEY : *Lay sermons*, pág. 68.

(2) "Reforms, worthy of the name, are always slow, and reform — even of Governements and churches — is not so slow as that of schools, for there is the great preliminary difficulty of fashioning the instrument, of teaching the teachers".

Na aritmética, o cálculo mental, "ginástica intelectual de primeira ordem" (1) e suavemente amoldável à inteligência desde os primeiros anos, precede naturalmente as operações escritas, o uso formal e metódico dos algarismos. Em vez do ensino mecânico da taboada, o processo racional, mediante a adição e subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar. A utilidade extraordinária do cálculo mental, praticamente desenvolvido, exige a sua ampliação, por uma escala progressiva, a todas as classes e graus da educação escolar. Seja, porem, contínuo empenho do mestre o despir do seu caráter abstrato as noções numéricas, mediante problemas de aplicação usual propostos pelo preceptor, ou sugeridos à espontaneidade das crianças. O ensino, sensatamente encaminhado, desta disciplina proporciona à escola, desde a primeira iniciação, contínuo ensejo de educar no menino uma das aptidões de uso e necessidade mais constante na vida intelectual e material: o sentimento, a intuição da proporcionalidade, para cuja expansão tende a contribuir também especificamente o ensino elementar da geometria.

É por meio de modelos materiais, de construções gráficas, que há de ter entrada na escola o curso, sempre concreto, intuitivo, figurado, dos elementos desta ciência. Começando por discernir ao aspecto as formas geométricas mais elementares, o sistema froebeliano adentra utilmente o menino em reproduzi-las por meio do papelão, do papel, da terra plástica, ou do arame. Por uma graduada sucessão de passos, esta parte do programa, dominado e en-

(1) *Congr. Internat. de l'enseign.*, 1^{re} sect., pág. 235.

caminhado sempre pelo mesmo espírito, é susceptível do mais amplo desenvolvimento.

Não seria completa a base comum da educação geral, que a escola popular deve abranger em si, se depois de discernir, debuxar, e modelar as combinações geométricas das linhas, superfícies e sólidos, o aluno não adquirisse certa preparação elementar no cálculo e medição delas. Para este fim introduzimos desde o segundo grau da escola a *taquimetria*.

Inteiramente ignorada até hoje entre nós na prática do ensino, a *taquimetria* encerra em si o único sistema capaz de tornar a ciência geométrica um elemento universal de educação popular. A *taquimetria* é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares : é a *lição de coisas* aplicada à medida das extensões e volumes. Devido à invenção de Eduardo Lagout, engenheiro de pontes e calçadas, este método proporciona aos entendimentos menos desenvolvidos o mais pronto acesso às verdades e regras fundamentais do cálculo geométrico, reunindo a esta a vantagem de uma segurança mais completa nos processos e uma precisão mais perfeita nos resultados. Uma longa experiência demonstra o seu alto merecimento e a sua adaptabilidade específica ao ensino elementar. Na França a *taquimetria* ocupa fortemente a atenção dos conselhos gerais, das administrações da agricultura, do comércio, da guerra, da marinha, da instrução pública. Aclima-se na Bélgica, na Rússia, na Alemanha. Faz hoje parte da instrução das praças dos corpos de engenharia, dos operários e empregados nas construções oficiais.

Eis como se pronunciou a seu respeito a *comissão de invenções*, na escola de pontes e calçadas :

"M. Lagout é inventor de processos de ensino que permitem fazer compreender as regras mais essenciais da cubação dos sólidos a *peessoas de todo em todo alheias à geometria racional*.

"Esses processos resumem-se na decomposição *efetiva* dos vários volumes que se teem de avaliar, seguida de outro agrupamento das partes assim obtidas, tornando intuitiva a regra que um discípulo novel custaria a deduzir dos raciocínios hoje em voga. Os cantoneiros do serviço de M. Lagout, as praças de engenharia, os cortadores de pedra compreendem facilmente (prova-o a experiência) as deduções apresentadas sob esta forma material, e tudo mostra existir aquí uma idéia fecunda para a vulgarização de noções necessárias e mui pouco sabidas.

"M. Lagout demonstra, *fisicamente*, por assim dizer, as propriedades do quadrado da hipotenusa e dos triângulos semelhantes ; aplica os seus métodos à medida do círculo e da esfera. Raciocinando acerca do poliedro, cuja forma é a de um acervo de pedras destinadas ao calçamento das ruas, põe facilmente em evidência, mediante simples deslocações de figuras, a inexatidão da regra empírica, que consiste em multiplicar a média das bases pela altura ; deduz, enfim, daí a correção a que se deve submeter essa medida, para chegar a ser de todo em todo rigorosa.

"Em resumo, a comissão reconhece nos processos de M. Lagout uma idéia engenhosa, idéia nova na aplicação que ele lhe deu, e que pode ser mui util, para inteirar prontamente de certas regras de geometria os agentes que absolutamente a não houverem estudado".

O método taquimétrico é, portanto, a mais rigorosa, a mais chã, a mais praticável adaptação das leis da pedagogia intuitiva ao ensino popular da geometria, à instrução geométrica das crianças.

Para deixar ver a facilidade extrema da sua admissão no plano dos programas normais, basta notar que a iniciação completa nesse assunto custa às praças do corpo de engenheiros, artilharia e infantaria naval apenas dezoito lições. (1)

§ 8.º

Geografia e cosmografia.

Relatando a situação do ensino público manifestada pela exposição de 1878, atesta o representante da Bélgica que "a geografia faz parte do programa obrigatório das escolas de todos os países civilizados." (2)

Esta ciência, com efeito, que Kant designava como a introdução às ciências naturais, e por onde Kant e Locke eram de parecer que começasse a instrução das crianças, não pode evidentemente deixar de ocupar largo espaço numa reorganização cientí-

(1) EDOUARD LAGOUT : *Tachymétrie, Géométrie concrète en trois leçons. Cahier d'un soldat de génie.* Paris, 1877.

Este opúsculo é digno do mais atento estudo por parte de quantos se interessam pelas questões práticas do ensino.

(2) BRAUN : *Rapport, etc.*, pág. 593.

Os nossos vizinhos do Prata, neste ponto, como em quasi tudo o que interessa ao ensino popular, levam-nos vantagem, há já não poucos anos. De feito, pelo regulamento de 1876 (*Reglamento general para las escuelas comunes de Buenos Aires por el Consejo General de l'educación comun*) o programa da instrução popular inclui: "Geografia da América, e particularmente a da república Argentina; noções elementares de geografia universal". O *minimum* de instrução que essas escolas podem admitir, quanto a esta ciência, é: *Geografia particular da república Argentina e do continente americano; noções da geografia do globo.*

fica dos programas escolares, tanto mais quanto, dos meios de cultura acomodáveis à infância, nenhum apresenta caracteres de adaptabilidade superiores. Com toda a razão, realmente, dizia Herder : "Acusar de aridez o estudo da geografia, o mesmo é que arguir de secura o oceano. Grande assombro seria o meu, se um menino bem dotado não a ficasse amando acima de todas as outras ciências, desde que lhe mostrassem sob a forma que lhe é própria".

A aplicação dos métodos modernos ao ensino elementar desta disciplina restitue-lhe o seu caráter de amenidade, vida e eficácia ; de modo que "o estudo de geografia constitui, hoje mais do que nunca, um elemento *essencial* da educação comum. Em importância só se lhe avanta a leitura, a escrita e a aritmética rudimentar." (1)

Graças à nova maneira de compreendê-lo, este elemento indispensável da instrução comum vai produzindo, por toda a parte, frutos consideráveis. Para que o avalieis, bastará mencionar o exemplo da França, muito mais atrasada, neste assunto, não obstante os notáveis melhoramentos destes últimos anos, do que a Suíça, a Alemanha, os países escandinavos e os Estados-Unidos, e onde, entretanto, os resultados desta inovação descerram novos horizontes à escola. "Já os alunos", refere Ferneuil, "não repisam listas de nomes de países e cidades, sem idéia nenhuma da sua posição geográfica, e alguns de memória compõem cartas mui exatas, mui nitidamente desenhadas, que abonam as lições do mestre." (2)

À aplicação dos processos intuitivos se deve esta profunda transformação pedagógica. "O que deter-

(1) HARPER'S : *School Geography. With Maps and Illustrations.* New York, *Publisher's advertisement.*

(2) *La réforme de l'ens. publ. en France*, pág. 105.

mina a força de todo este primeiro ensino geográfico, é que ele *consiste realmente numa série de lições de coisas*", certifica Buisson. (1) E o mesmo que a exposição universal de 1876 ditara ao representante francês em Filadélfia, a de 1878 inspirou ao delegado belga em Paris, que acentua esta feição característica da nova geografia elementar, dizendo: "A grande lei da intuição aplica-se neste, mais, talvez, do que noutro qualquer domínio." (2) Tal, com efeito, a norma, a que, nos Estados-Unidos, onde este ramo da literatura escolar tem adquirido um maravilhoso desenvolvimento, se submeteram os autores de obras destinadas à instrução geográfica das crianças. Os livros de Arnold Guyot, que, gerados por uma longa experiência do ensino geográfico nas escolas normais do Massachusetts, operaram, de 1862 para cá, "uma salutar revolução na cartografia escolar" (3), e cuja coleção completa temos à mão, fazem do pestalozzianismo a sua profissão de fé. "Em obediência aos princípios que regem o método pestalozziano (*in obedience to the principles governing Pestalozzian method*)", diz o prefácio da última edição, "os alunos, sempre que ele o permite, são induzidos gradualmen-

(1) *Rapport sur l'ens. primaire à l'exposition univ. de Philadelph.*, pág. 285.

(2) BRAUN: *Rapport*, etc., pág. 593.

(3) BUISSON: *Rapport sur l'instr. prim. à l'exposit. univ. de Philadelph.*, pág. 286.

Já na exposição de Viena, em 1873, se pronunciara o mesmo juízo acerca de A. Guyot. Eis as palavras de LEVASSEUR, membro do juri internacional: "Arnold Guyot, esse sábio cujo recente *Atlas of physical geography* lembra dignamente a sua primeira obra *A Terra e o Homem*, sentiu que a geografia carece de ser ainda mais compreendida que aprendida; diligenciou incutir aos seus alunos a inteligência das grandes leis da natureza, e inspirar-lhes assim o sentimento da harmonia que preside à disposição do mundo. Tornando o ensino elevado e interessante, mediante lances de vista gerais, ao mesmo tempo que singelo e acessível às crianças, fez-se criador de um método fecundo".

te a descobrir, eles mesmos, o que se lhes pretende ensinar, em vez de o aprenderem por informações do livro, ou do mestre." (1) "Outra feição que desses princípios decorre", acrescenta-se ali, "é não se admitirem, na primeira parte do livro, generalizações de espécie alguma, acerca de climas, estações, zonas, vegetação, raças, etc. O discípulo, à medida que se adianta de país em país, vai-se gradualmente pondo em relações com os fatos concernentes a cada um desses tópicos, e, depois, recapitulando-os, é levado ele próprio a generalizar." (2)

O ensino escolar da geografia desdobra-se naturalmente da lição de coisas, e com ela se confunde, quer na sua primeira fase, quer no espírito constante dos seus processos. Na *primary school* americana servem-lhe de preparatório as *lições de lugar*. Depois de discernir as posições, adiante, atrás, à direita, à esquerda, acima, abaixo, o menino entra a discriminar a situação dos objetos na sala, a da sala na escola, a da escola na rua. "Meninos que ainda não escrevem, nem leem, sabem perfeitamente orientar-se". Que é necessário, para chegar a este resultado? Basta fazê-los observar repetidas vezes o mais impressivo e constante dos fenômenos: o nascer do sol. "Carecerá de grande esforço uma professora inteligente, para obter dos alunos que, antes de virem para a aula, averiguem a parte de onde o sol

E. LEVASSEUR : *Géographie. Rapport*. Pág. 548 do tom. IV, na coleção oficial, que temos presente : *Exposition universelle de Vienne en 1873. France. Commission Supérieure. Rapport*. Paris, MDCCCLXXV.

Adiante diz ainda este profundo geógrafo : "... M. Guyot, que levou a efeito, na cartografia mural, a mesma revolução que nas demais partes do ensino geográfico". *Op. cit.*, pág. 554.

(1) MARY HOWE SMITH : *Guyot's Geographical Series. Elementary Geography for primary classes.*, pág. 2.

(2) *Ibid.*

desponta, e lha vão dizer?" (1) Habitados os discípulos a discerni-lo, propõe Wickersham apresentar-lhes uma bússola, e, em presença deles, traçar no soalho, ou no teto, as linhas de norte a sul e leste a oeste.

Para deixar ver o roteiro dos métodos modernos neste assunto, mostrando quão absolutamente oposta é a prática atual da pedagogia, nos países modelos, a tudo quanto entre nós se ensina, e supõe, nos serviremos de autoridades de primeira nota, que falarão por nós. Num país onde maior do que a ignorância geral não há talvez nada senão a presunção de ciência, que a acompanha, o exemplo do que se passa entre os outros povos, autenticado por textos de competência irrefragável, é a mais essencial e concludente de todas as demonstrações possíveis.

Pela lei de 1850, que eliminou, em França, a distinção entre os dois graus — elementar e superior — do ensino primário, a geografia ocupava a classe das matérias meramente permissivas, e só mediante autorização do conselho departamental é que um regulamento de 1851 autorizava o mestre, em cada escola, a lhe imprimir o caráter de obrigação, que mais tarde lhe impôs, como medida geral, a lei de 10 de abril de 1867, promovida pelo ministério de Duruy. O regulamento das escolas públicas do departamento do Sena, organizado, em 1868, por Gréard, inspetor de academia, sob o domínio dessa lei, assegurava entrada a esta disciplina em todos os anos do curso trienal, compreendendo no curso elementar as primeiras noções da França e do globo

(1) BUISSON : *Rapport sur l'ens. prim. à l'expos. univers. de Phil.*, pág. 284.

terrestre, a *principiar pelo estudo da escola e suas cercanias*; no curso médio, idéias sucintas das cinco partes do mundo, e especialmente da Europa; no superior, a geografia física, política, agrícola, industrial e mercantil da pátria. (1)

A direção pedagógica desse ensino ficou por determinar. Mas a comissão de geografia, instituída, em 1871, sob o ministério de J. Simon, nas instruções concernentes ao curso elementar, esboçou para esse ensino um processo, que o aproximava notavelmente do caráter de racionalidade e proficuidade que a experiência e a meditação dos fatos propendem a lhe imprimir, entre os povos mais adiantados na prática da educação popular.

"Fale o mestre", dizia ela, "aos meninos principalmente das coisas que eles hajam visto; do córrego, ou regato mais vizinho, por exemplo; mostre-lhes, depois da chuva, os barrancos que o líquido cavou na areia do pátio, o modo por que a água forma lagos, circunda ilhas, desce os declives em tênues filetes, que, juntando-se uns aos outros, incorporam, nas partes baixas, regueiras mais largas; explique aos alunos como se lhes está deparando ali, em escoreço, a imagem dos rios e seus afluentes. Leve-os a notar que o sol alumia a escola diversamente pela manhã e à tarde, ensinando-os a conhecer os pontos cardiais, e o modo de se orientarem. Trace-lhes na pedra o plano da casa escolar; acostume-os a distinguirem do que lhes está à direita o que lhes fica à esquerda, o que se lhes acha diante ou detrás. Não receie insistir nesta parte, medir, se preciso for, em presença dos discípulos e com a sua ajuda, a

(1) LEVASSEUR: *Géographie. Rapport*. No vol. *Expos. univ. de Vienn. en 1873. France. Commiss. supér. Rapports.*, pág. 575.

extensão do pátio e do jardim, transferindo, reduzidas, para a pedra as dimensões obtidas : não lhe faltará compensação a trabalho tal ; porque o espirito dos alunos cobrará mais lucidez. Trace também o plano dos arredores da escola, ou, até, da aldeia ; e terá vingado, a este respeito, o seu intento, quando os discípulos se tornarem capazes de indicar, nesse plano, com a vara de apontar, o caminho da igreja à casa, ou de um a outro ponto dado. Para lhes sugerir a idéia de um monte, de uma cadeia de montanhas, de uma garganta de serra, de uma ilha, de uma costa baixa, de uma riba escarpada, de um cabo, sirva-se de exemplos bem familiares às crianças, e, à míngua deste recurso, de relevos de gesso, de um pouco de argila afeiçoada à mão, ou da areia seca, que os alunos, por sua vez, poderão adaptar, reproduzindo o que o preceptor houver feito. Para dar a conhecer a forma da terra, não tente definição alguma ; apresente um globo, instrumento que todas as escolas devem possuir. Empenhe-se em tornar sensíveis aos olhos todas as suas explicações, e em fazer, destarte, que as suas lições, sempre corretas, interessem às crianças, convertendo-se para elas num quasi recreio”.

Em 1875 o governo belga (1) enviou ao congresso de geografia de Paris, para se esclarecer acerca dos interesses do ensino público no reino,

(1) A lei orgânica de 23 de setembro de 1842, na Bélgica, que, neste ponto, se inspirava na lei francesa de 28 de junho de 1833, excluiu a geografia do programa obrigatório das escolas do primeiro grau, reservando-a ao das escolas primárias superiores, que a lei do 1.º de junho de 1850 converteu em escolas médias. Mas, tendo o regulamento das escolas primárias de 15 de agosto de 1846 autorizado o acrescentamento de matérias facultativas, começou essa disciplina a ganhar terreno na prática escolar ; de modo que em 1863, dentre cerca de 4.000 escolas, não chegavam a 600 (e as mais destas particulares) as em que não se ensinava este assunto, que, em 1873, já se professava em

M. Gérard, prefeito dos estudos do ateneu real de Liège. No relatório que compendia a summa das suas investigações, o comissário belga traça o rumo do ensino geográfico, a partir do ponto em que acima o deixamos na América, deste modo :

"Familiarizados os alunos com o sítio da casa escolar (1), o mestre desenhará no quadro preto o plano da aldeia inteira ; assinalará por que maneira se representam todos esses pormenores geográficos, e exigirá que os alunos reproduzam, no papel, ou na lousa, o plano desenhado na pedra. Destarte, passando sempre do conhecido ao desconhecido, submeterá aos olhos dos discípulos uma extensão maior ou menor do território que rodeia a escola, levando-os a notarem como, à medida que vai ampliando a área do seu plano, é obrigado a lhe reduzir proporcionalmente as particularidades. Assim, sem esforço, sem dificuldade, conseguirá incutir-lhes idéia clara e nítida do que se denomina *escala proporcional de um plano*. Quando houver desenhado na pedra o da escola e o da povoação, e os meninos o souberem ler, então, e só *então*, lhes apresentará uma carta propriamente dita : a da comuna. Os discípulos cotejá-la-ão com o plano desenhado na pedra, e, com alguns exercícios, guiados pelo mestre, não lhes será embaraçoso deslindarem, no traçado, o caminho que os leva à escola, a casa de seus pais, a igreja, a praça pública, o rio. Desta sorte lograrão senhorear-se

quasi todas as escolas de primeiras letras. (V. LEVASSEUR : *Geographic. Rapport*. No vol. *Exposition univ. de Vienne. France. Commission supérieure. Rapports*. Par., MDCCCLXXV. Pág. 561).

Hoje, em virtude da lei do 1.º de julho de 1879, que reformou a de 1842, a geografia é parte *necessária* no plano do ensino de primeiras letras. (Art. 5).

(1) "... I would commence the teaching of Geography in a similar manner, by commencing with the geography of the neighbourhood of the school or home of the pupil". GALLOWAY : *Education*, pág. 71.

do modo por que se desenha cada uma das partes ; e dentro em pouco a imagem da carta lhes estará gravada no espírito, podendo eles mesmos, *de memória*, reproduzi-la — *alvo a que o instituidor primário deve sempre mirar*. Obtido este resultado e expendidas pelo mestre todas as circunstâncias concernentes ao município, sob o aspecto físico, político e econômico, até onde o comportar a idade do auditório, o preceptor leva-lo-á aos limites do município confinante, explicando-lhe o modo como se assinalam na carta as raias divisórias por uma linha ordinariamente pontuada, linha de convenção, que em realidade não existe no terreno. Por essa ocasião lhes poderá falar, até, de outras linhas convencionais, das curvas hipsométricas, e iniciar os alunos num sistema de cartas que tende a se generalizar cada vez mais, e com o qual, portanto, a bem dos seus estudos ulteriores, importa que se familiarizem. Assim, da comuna, lugar do nascimento do aluno, o mestre passará às comunas convizinhas, destas à comarca ou distrito (*arrondissement*), do distrito à província, e, enfim, da província ao reino, fornecendo, a respeito de cada uma dessas divisões, pelo lado físico, político e econômico, os desenvolvimentos apropriados à idade e inteligência dos ouvintes. Em encetando o estudo dos demais Estados europeus e das outras partes do mundo, a cujo respeito se há de cingir a lições mui elementares, não se descuide de apresentar aos discípulos um globo terrestre e um mapa-mundi, para que fiquem sabendo ao certo o lugar da sua pátria na Europa e o da Europa na terra." (1)

(1) *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux chambres législatives le 26 janvier 1877 par M. le Ministre de l'intérieur. 1873-1875. Bruxelles, 1877. Págs. LXV-LXVI. A íntegra do relatório corre de pág. LXIII-LXVIII.*

A pedagogia alemã colocou igualmente no mesmo estudo, o estudo da comuna (*Heimathskunde*), o ponto inicial da geografia elementar. (1) O regulamento prussiano de 15 de outubro de 1872, análogo de todo em todo ao que, em França, a comissão de geografia, em maio desse ano, propusera ao ministro da instrução pública, repartia assim o ensino primário desta disciplina: 4.^a classe (a ínfima), a comuna e suas convizinhaças; generalidades acerca do mundo; 3.^a classe, — os continentes, os oceanos, a Europa; 2.^a classe, — geografia geral das cinco partes do mundo; 1.^a classe, — o reino da Prússia.

Levasseur delinea o caminho trilhado ali pelo instituidor primário neste ramo de estudos. “Na Alemanha, como na Suíça, na Áustria, na Suécia, o mestre, nos cursos elementares, começa, digamos assim, por colocar o menino em presença dos lugares que o cercam, leva-o a medir o recinto da aula, traça na pedra o plano da escola, interroga as crianças para as induzir a compreenderem a posição relativa das coisas, bancos, salas, jardim, pátio, ensina-lhes o modo de se orientarem; indica-lhes a maneira de guiarem-se por uma carta da cidade, ou das imediações da aldeia; assinala, se cabe, os morros, as correntes fluviais; dá tanto mais facilmente a explicação de cada coisa, quanto os discípulos a têm presente aos olhos ou à memória. É por meio de exemplos que se realiza a definição dos termos geográficos, par a par com a sua representação na pedra, ou no mapa. Esta uma das aplicações mais naturais e fecundas do ensino pelo aspecto. Do município o

(1) “Der geographische Unterricht beginnt der Heimathskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland... und den Unterricht in Mittheilung blosser Nomenclatur ausarten zu lassen”. (Reg. de 15 de out. de 1872).

aluno passa à comarca, ou à província, encetando em seguida o estudo de seu país e da terra." (1) É este o método que o ilustre membro do Instituto modelava na sua bela conferência acerca deste ramo de ensino :

"Todo município, por menos acidentado que seja o seu território, apresenta águas correntes, águas estagnadas, ondulações do solo. Não se receie insistir nestas feições particulares. As águas estagnadas são imagens dos lagos ; fornecem ocasião de falar em margens, e muitas vezes em correntes de água tributárias ; uma fonte serve para explicar a origem dos rios e o movimento geral das águas, que, trazidas do oceano pelas nuvens, se infiltram na terra pelas chuvas, e se desentranham dela pelas fontes. Um regato oferece margem direita, margem esquerda, provavelmente ilhas, uma bacia, ou, pelo menos, uma secção de bacia conhecida aos meninos ; coisas essas que se hão de fazer observar, e comentar, importando, afinal, em outras tantas noções adquiridas. A mínima colina, ou a simples baixa em cujo fundo corre o rio, é bem preferível a todas as definições abstratas, para fazer perceber o que se entende por encosta, vertente, cimo, píncaro ; precisamente porque o menino pode ver com os seus olhos as próprias coisas de que se trata, ou ao menos representá-las ao espírito, quando o mestre fala. Nisto, como em tudo, cumpre utilizar o que cai sob o sentido da vista, para poupar à criança o esforço de decifrar abstrações. Corre este esforço o risco de esterilizar-se ; ao passo que, se preceptor e aluno discorrem de objetos em cuja presença estejam um e outro, ambos falam como que a mesma linguagem : enten-

(1) LEVASSEUR : *Géographie. Rapport*, pág. 571.

dem-se. Descrevendo o território da comuna, transpuseram-se os limites da povoação; porque só as cidades teem coberta de vivendas a sua superfície toda; e, descrevendo os acidentes naturais, muitas vezes se achou ocasião para indicar o motivo das obras do homem nas suas relações com o solo e, portanto, com a geografia: o que explica a plantação destas vinhas numa vertente, quando na outra não as há; a razão dos prados, neste vale; a causa de assentar-se um moinho à borda do ribeiro; a necessidade que leva aquela via férrea a contornar o morro. Chega então o ensejo de atravessar os confins do município, traçando, sempre na pedra, as comunas que o circundam e as estradas que as comunicam. São ainda coisas que os alunos teem visto, e de cujas particularidades o mestre pode invocar, a cada momento, a lembrança na memória deles; mas, como já não se representa a aldeia, senão por um ponto, é mister apresentar-lhes a carta sob novo aspecto, e industriá-los em lerem num atlas ordinário. Facilmente se compreende que semelhante estudo, sempre necessário, é susceptível de desenvolvimentos variaveis conforme as localidades, segundo os alunos e o gosto do professor. Pode ser mui sucinto, ou mui extenso." (1)

No primeiro grau esta parte da instrução não pode ser real, senão "até onde as coisas explicadas, ou representadas, forem familiares ao aluno. Se a criança não as conhecer bem, desaparece de todo a vantagem; porque o mestre então já não pode invocar o testemunho dos sentidos. Não vá, por-

(1) LEVASSEUR: *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire*. No vol.: *Les conférenc. pédag. fait. aux institut. délég. à l'expos. univ. de 1878*, págs. 17, 18, 19.

Por essas mesmas palavras, que transcreve textualmente como suas, é que Braun (*Rapport*, etc., págs. 598-9.) expõe o método alemão.

tanto, muito alem dos municípios circunvizinhos. Estudar assim todo o departamento, depois os departamentos mais próximos, em seguida os vizinhos aos mais próximos, estendendo-se pouco e pouco a todo o país, é um processo factício, cujo efeito cifra-se em encher o espírito de confusão... Quando os alunos souberem que a comuna estudada é membro do departamento, e este parte da França, pátria sua, ide em direitura à Terra." (1)

Na Suíça a geografia pedagógica se assinala pelas mesmas feições. O curso, nas escolas primárias do cantão de Vaud, por exemplo, abrange três graus. No primeiro, tudo se reduz (é expressão do programa) a "*exercícios de intuição e linguagem*", situação dos pontos cardeais, descrição da localidade, ruas, praças, etc., começando pela escola; ao estudo elementar, com explicações, do plano da comuna, ensinando-se, com o auxílio da pedra, a maneira de figurar na carta o terreno, as distâncias e a orientação; ao conhecimento, enfim, dos termos essenciais na tecnologia geográfica, por meio de exemplos. No segundo ano, continuação dos exercícios intuitivos, estudando-se por este processo o distrito, com o seu solo, suas águas, seu clima, suas produções; depois o cantão; depois a Suíça; terminando pelo exame geral do mapa-mundi. No terceiro, se estuda a geografia física da Europa, mais sumariamente a das outras partes do mundo, a geografia política da Europa, sua população, idiomas, religiões, etc.; mais tarde a geografia política das demais partes do mundo; por último, particularizadamente, a geografia da Helvécia, com a sua estatística, a sua história, os seus costumes, a sua indústria, etc. As noções de

(1) LEVASSEUR: *Ib.*, págs. 19-20.

corografia coroa o curso. Do mesmo modo em Neufchâtel, em Berne, em Zurich, na Argóvia, em Lucerna, em Basiléia, dominando quasi exclusivamente nas primeiras classes o ensino pelo aspecto, e começando todo o curso pela topografia local, pelo município, pelo cantão, com amplo desenvolvimento dos exercícios práticos na pedra e amidos trabalhos de cartografia. (1)

Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia. Tomemos, por exemplo, a *Pequena Geografia da infância, composta para uso das escolas primárias*. Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos polos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio (2) Enfiado este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e Estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendidos, as fases da civilização e as formas de governo, re-

(1) LEVASSEUR: *Géograph. Rapport*, págs. 563, 566, 567.

(2) Entre essas definições, de mais a mais, algumas há deste quilate: "Monte é uma massa de terra elevada, que tem declive sensível" — "Vulcão é um grande boqueirão aberto de ordinário no cimo de um monte..." E cratera? E', diz o autor, "essa mesma abertura ou boqueirão". Vulcão e cratera são, portanto, sinônimos: significam a mesma idéia geográfica! — "Porto é uma porção de mar cercada de terras, que oferece um abrigo às embarcações".

matando tudo pelo questionário do costume. Então, em vez de principiar pelo município, pela província, ou pelo país, o curso consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América (onde o discípulo repete simplesmente o nome da pátria, confundido, sem uma palavra de distinção, entre os demais Estados) e à Oceania, para, depois, começando, estudar a geografia particular de todos os países das cinco partes do mundo, e só no fim receber notícias do seu. O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porem, quasi todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quasi absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: *cerca de mil*. (1) Na geografia particular recrudescer a imperitência e a preocupação fixa, invariavel, de decorar, e só decorar. Eis, por exemplo, o artigo concernente à Inglaterra: algarismos representativos da superficie e população; número das províncias e condados; rápida designação do clima, em três adjetivos; listas dos minerais produzidos; vaga insinuação acerca dos produtos agrícolas; menção da importância industrial do reino (tudo em meia dúzia de linhas); depois um rol de *trinta e oito* cidades, com a população de *vinete e três*. O mesmo processo em relação aos outros países, dentre os quais, em Por-

(1) De penínsulas, 23; vulcões, 18; estreitos, 46; mares, 57; lagos, 63; países, 67; cabos, 67; golfos, 69; montes e serras, 94; rios, 157; ilhas e arquipélagos, 253.

tugal, é de *vinte e três* o número das cidades e portos contemplados, de *vinte e oito* na Rússia, de *trinta e cinco* na Áustria-Hungria, de *trinta e oito* na Espanha, de *quarenta e três* na França, de *quarenta e cinco* na Itália, de *setenta e seis* na Alemanha. E eis a *geografia da infância* !

Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, e educá-la. Diremos, como um dos maiores sábios contemporâneos : "Não se pode crer que uma descrição da terra, cuja primeira lição consiste em ensinar à criança que a terra é um esferóide achatado, e se move ao redor do sol numa órbita elíptica, e cujo curso termina sem lhe fornecer o mínimo dado capaz de auxiliá-la a compreender a carta de estado-maior do seu país, a mais leve idéia dos fenômenos oferecidos aos seus olhos pelo ribeiro que banha a aldeia, ou o areal que contribue para a preparação das estradas, tenha a força de interessar, e instruir. É oposto aos princípios fundamentais do ensino científico o cometimento de povoar a cabeça do menino de noções científicas, sem apelar para a observação, único recurso capaz de infundir a essas concepções firmeza e realidade." (1) O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura científica. Onde, portanto, não for absolutamente possível o processo da lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados, ao menos é essencial que a lição parta sempre do co-

(1) TH. H. HUXLEY : *Physiography : an introduction to the study of nature*. New York, 1879. Pág. VII.

nhhecido para o desconhecido, e se apoie em objetos tão familiares ao aluno como ao professor.

O método racional de professar a geografia a crianças é ponto por ponto a antítese do adotado no livro de cujo plano, há pouco, demos idéia.

A primeira condição de todo ele é banir *absolutamente* as definições abstratas e *a priori*. (1) "As definições virão, à maneira que cada coisa se for deparando no correr do ensino. O definir inteligivelmente sempre se facilitará mais, quando o menino tiver principiado a conhecer o objeto mediante exemplos." (2)

Em segundo lugar, cumpre que a realidade, ou a sua imagem concreta, sensível, nítida, exata, seja a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica. "Hoje em dia", escreve, no seu relatório especial acerca do material geográfico, uma das autoridades mais graduadas no juri internacional da exposição de 1878, Alfredo Grandidier, "chegou-se a compreender que menos importa familiarizar os alunos com os nomes das coisas, do que *com elas mesmas* e os seus usos ; que é necessário pôr-lhes em jogo, não a memória unicamente, mas também a inteligência e a imaginação ; procuram-se infundir-lhes idéias precisas e exatas da Terra ; trabalha-se por lhes submeter aos olhos um quadro verdadeiro, cuja imagem indelevelmente se lhes grave no espírito ; forceja-se por fazer da geografia, em uma palavra, um estudo cheio de vida e interesse. Pois que aos nossos sentidos e experiência devemos todo o nosso saber, nada mais

(1) "Il faut autant que possible — je dirais volontiers qu'il faut absolument — banir les définitions abstraites". LEVASSEUR : *Op. cit.*, pág. 13.

(2) LEVASSEUR : *Op. cit.*, pág. 14.

natural do que diligenciarmos instruir as crianças pelo mesmo processo, isto é, por *lições de coisas*. (1)

Os traçados topográficos da escola e suas circunvizinhanças (2), as excursões escolares, auxiliadas e orientadas pela carta, o uso do globo, dos atlas e planisférios murais são instrumentos indispensáveis, nesta parte da educação. Só pelo método da observação real é que o aluno conseguirá formar idéia correta dos fenômenos geográficos, e fixar indestrutivelmente no espírito as aquisições realizadas. É ainda mediante ele que se hão de lançar as bases do ensino elementar da cosmografia.

"A observação do movimento aparente do sol e da estrela polar", reflete o diretor da escola modelo de Bruxelas, "é o ponto de partida do ensino elementar da astronomia, que abre vasto e maravilhoso campo à atenção dos meninos. Poucas ciências podem rivalizar com esta, enquanto ao influir profundamente na imaginativa. Que de homens, ainda instruídos, não levantam nunca os olhos para essa abóbada estrelada, a qual, todavia, foi o primeiro campo de observação dos povos primitivos! É que, em geral, nem o ensino primário, nem o ensino médio aparelham o espírito para esse estudo. Contentam-se em recitar um manual, afirmando fatos e fenômenos, que nem o professor, que ensina, nem o aluno, que ouve, e repete, nem muitas vezes o próprio autor, a quem se deve a obra, nunca observaram. Acaba-se assim por sortir a memória de uma série de vocábulos des-

(1) ALFRED GRANDIDIER : *Rapport sur les cartes et les appareils de géographie et de cosmographie, sur les cartes géologiques et sur les ouvrages de météorologie et de statistique*. Paris, MDCCCLXXX. Pág. 276 (Forma o vol. II, da coleção oficial : "Exposition univers. de 1878. *Rapports du Jury International*").

(2) Vem um modelo acabado e habilíssimo deste gênero de lições em GUYOT : *Elementary Geography for primary classes*, págs. 8-13.

tituidos de toda a ação salutar sobre a inteligência. Basta reunir algumas vezes à noite os discípulos, levá-los a observar o céu estrelado, ensiná-los a reconhecer algumas constelações, a distinguir a via láctea, alguns planetas, acrescentando certas experiências bem simples, que lhes permitam verificar os movimento aparentes e os movimentos reais dos astros. Haveria, talvez, até, possibilidade de instituir, com exíguo dispêndio, um observatório elementar em cada escola primária. Questão importante é esta, digna de fixar a atenção. Mas, ainda sem que se precise recorrer a instrumentos especiais, bastantes coisas há, que se podem observar, e que constituem a base do ensino elementar da astronomia. As palavras: sol, planeta, satélite, via-láctea, estrela, cometa, eclipse e tantas outras, que se teem generalizado na linguagem vulgar, para muitos espíritos não passam de termos vagos, a que apenas associam noções incompletas, ou errôneas. A sua verdadeira significação, porem, lhes seria restituída, se na escola primária, durante os seis ou sete anos que as crianças a frequentam, se fizessem algumas observações, do gênero dessas que acabamos de esboçar rapidamente. A história da ciência astronômica, apresentada a propósito, serviria para assinalar os erros, os preconceitos, as superstições que o espetáculo do céu, à míngua de idéias exatas, há inspirado aos homens." (1)

(1) A. SLUYS : *L'expérience a-t-elle fait découvrir des écueils à éviter dans l'emploi des méthodes intuitives?* No vol. *Congr. intern. de l'enseign.* Brux. 1880, Pág. 202.

E' precisamente o que a *Liga do Ensino* belga pratica na sua *Escola Modelo*. "Todos os movimentos astronômicos ensinam-se mediante observações realmente praticadas. Cada professor reúne os alunos de noite, seis vezes, pelo menos, no ano, para efetuar as observações que exige o exame das estrelas. Pelo boletim hebdomadário os pais são avisados, para que façam acompanhar os filhos por alguém. As observações meridianas são dispostas de maneira que detenham os alunos o me-

Arnold Guyot, na sua série de atlas escolares, subordinou o seu método de ensino a um princípio constante e sistemático. Distingue ele, na evolução intelectual e, portanto, no estudo de todas as ciências de observação, três estados, que se sucedem numa ordem inevitável: o estado *perceptivo*, o *analítico*, o *sinético* (1). É, já se vê, absolutamente o inverso da maneira de entender traduzida no compêndio que tomamos por espécimen da ignorância dominante entre nós quanto às necessidades e caracteres da instrução geográfica. Em vez de começar pela idéia geral do globo, pela noção abstrata dos círculos da esfera terrestre, pela descrição geral da terra e suas grandes divisões, para só então particularizar a geografia de cada país, e, de subdivisão em subdivisão, chegar às províncias, aos distritos, às cidades, reservando o último lugar do curso para o conhecimento da pátria, que aliás, bem o diz o eminente membro do Instituto de França, cujo nome por mais de uma vez temos invocado neste capítulo, "constitue, na escola primária, a *substância* principal do ensino geográfico" (2), o célebre pedagogo procede em sentido diametralmente oposto. Para apresentar do seu sistema uma rápida idéia, adotaremos a exposição de Buisson (3), cuja fidelidade atesta-nos o exemplar, que temos presente, da coleção Guyot.

nos tempo que ser possa depois do meio dia. O programa combina-se de tal arte que se estude primeiro a terra, os astros e a esfera celeste imoveis, encetando o estudo dos movimentos à medida que forem sendo observados". TEMPELS: *Instructions générales aux instituteurs*.

(1) "The first stage, specially in the study of the globe, and in all the sciences of observation, may be called the *perceptive* stage; the second, the *analytic*; the third, the *synthetic*. The first is preparatory; the second constitutes the bulk of the study; the third is the scientific and final stage of perfected knowledge". GUYOT: *Grammar-School Geography*. Prefac.

(2) LEVASSEUR: *Op. cit.*, pág. 22.

(3) BUISSON: *Rapport sur l'enseign. prim. à l'expos. de Philadelph.*, págs. 287-8.

"O *atlas elementar*, com especialidade nas suas primeiras páginas, procede principalmente por imagens. Mostra primeiro ao menino o plano da sala, do edificio escolar e suas proximidades; depois, antes de encetar as definições, oferece-lhe todo um capítulo com imagens relativas às diferentes occupa-ções dos homens; feito o que, mostra-lhe, lado a lado, a vista colhida do alto (*à vol d'oiseau*) e a carta propriamente dita da mesma região, de um vale, de um golfo, de uma cadeia de montanhas; em vez de limitar-se a definir as várias extensões de água, uma linda vinheta representa-lhe uma *fonte*, com o viçoso verdor das suas margens e a sua água límpida, onde algumas crianças se dessedentam; outra estampa oferece-lhe uma paisagem americana, atravessada por um desses grandes rios de águas lentas e ribas deprimidas como o Mississipi; outras, ainda, um *lago*, uma *cachoeira*, um comboio de *caminho de ferro* chegando à estação, isto é, as mais das vezes pelo meio da cidade e através das ruas, sem outro aviso aos transeuntes que não a campa da locomotiva. Munida destas noções preliminares, a criança percorre sumariamente, com muitas imagens e rara nomenclatura, a Nova Inglaterra, os *Middle Atlantic States*, os de sueste, os do centro, que outrora se chamaram, e ainda hoje comumente se chamam do oeste, conquanto não estejam sequer a meio caminho de Nova-York a S. Francisco, e, enfim, o *Far West*. Nesta rápida viagem, aprendeu os nomes das maiores capitais, das maiores correntes de água, das montanhas e lagos principais; algumas estampas mostraram-lhe aquí a colheita do famoso algodão longaseda, ali uma cena em as planícies imensas dos *campos gerais*, acolá um panorama das Montanhas Rochosas. Agora vai repassar tudo o que adquiriu, re-

sumir, digamos assim, espontaneamente as noções obtidas, classificar as várias regiões naturais dos Estados-Unidos, os massiços montanhosos, as grandes bacias, as divisões territoriais, os produtos do solo, as cidades principais ; e pela primeira vez lhe apresentam num só lance o mapa dos Estados-Unidos, de que, por assim dizer, percorrera as diversas partes. No resto do volume se observará mais brevidade enquanto às outras divisões do mundo ; mas por toda a parte a imagem explica o texto, e mostra, animado, pinturesco, vivo, o mesmo país de que a carta apresenta secamente os contornos e os grandes acidentes. *O mapa-mundi é a derradeira carta do volume*". (1) Manifestamente, a ter de ser ensinada nas escolas, a geografia não no pode ser de outro modo.

Não é, porem, somente este o carater de que a cumpre revestir, afim de que esse ensino represente um papel deveras util e consideravel na cultura mental das gerações novas. "Até hoje" dizia, há dez anos, Michel Bréal, "o *homem* está ausente dos nossos livros de geografia ; e, todavia, ele é o verdadeiro e principal objeto desse estudo. De um lado, a geografia deve apresentar as mudanças a que submetem o homem a situação, o clima, a configuração e a natureza da terra habitada por ele ; do outro, há de mostrar as modificações que ele mesmo imprime ao solo, e o proveito que extraiu da sua vivenda terrestre. Encarada por este modo, a geografia virá colocar-se entre as ciências naturais e as ciências históricas, participando de umas e outras. Se mostrardes como as ocupações, a riqueza, o carater, os cos-

(1) Ver GUYOT's : *Elementary Geography for primary classes*, págs. 94-5.

tumes, a vida íntima dos povos dependem do solo, onde cada um reside, e como a civilização, centuplicando as forças do homem, acaba por habilitá-lo a senhorear o mundo, não há mais recear que o aluno se desgoste desse estudo, ou ache difíceis de conservar em mente as nomenclaturas ; não lamentará mais o seu trabalho ; porque os nomes que aprender lhe recordarão uma idéia moral, e porque sentirá as relações, cujo nexos une entre si os fatos ensinados." (1)

Manuseei os livros mais elementares de geografia americanos, o primeiro atlas de Monteith (2), por exemplo, que temos em nossas mãos. A cada localidade ele associa fatos e recordações interessantes ; insiste preeminentemente na geografia comercial, compreendendo a exportação, a importação e as principais vias de comunicação, terrestres e marítimas ; contem frequentes estampas representando os vários povos, com o seu trajar, usos e tipo característico ; mostra vivamente a dependência em que está o gênero humano para com a alimentação, a água e o vestuário ; como o vestuário depende dos animais e das plantas ; a água, da chuva ; dos vegetais e animais, a nutrição ; como, enfim, os animais, os vegetais e a chuva dependem do sol, do ar, do oceano e do solo. O aluno do primeiro grau não terá que aprender em longas filas de algarismos o número de habitantes de cada país e os quilômetros superficiais de cada Estado. Em compensação, se familiarizará com os fenômenos capitais da natureza e da vida humana em toda a extensão do globo. Circunstância singular e eloquente : o desenvolvimento da in-

(1) *Quelques mots sur l'instruct. publ. en France*, págs. 87-8.

(2) JAMES MONTEITH: *Elementary geography*. A. S. Barnes & Company. New York, Chicago & New Orleans. 80 págs.

teligência, o progresso do ensino público entre as nações começa a figurar como objeto digno de especial atenção desde os rudimentos da geografia : Boston é recomendada à admiração dos alunos mais novos pela excelência das suas escolas e colégios (1); a Alemanha apresenta-se-lhes como um país que tem a honra de possuir no seu seio escolas e universidades de primeira ordem, como uma nação altamente instruída ; até a instituição do ensino obrigatório, quer no império germânico, quer na Áustria, na Dinamarca, na Noruega, na Suécia, na Suíça, merece especial menção, entre os fatos notáveis e capazes de fixarem a curiosidade infantil. (2) A geografia física entretece-se continuamente com a geografia histórica, especialmente com a geografia econômica, que predomina de um modo assinalado. "A geografia do comércio", dizem os editores da esplêndida Geografia Escolar de Harper, "constitue a diretriz do nosso plano." (3) O espírito prático dos Estados-Unidos, onde se compreende profundamente que "a educação é a preparação para a vida" (4), veem nesta direção da geografia elementar uma homenagem necessária àquele, dentre todos os interesses, que domina hoje os destinos das maiores nações. De mais a mais, nenhuma outra face do assunto reúne em si as condições precisas para colocar em tão relevada saliência as competências e dependências mútuas dos povos modernos. Obedecendo a este pensamento, os recursos e indústrias das várias regiões da terra são sistematicamente delineados em quadros sucessivos,

(1) *Ib.*, pág. 28.

(2) *Ib.*, pág. 59.

(3) "The geography of commerce has been made the leading line of *"taught"*. HARPER'S School Geography. Publisher's advertisement.

(4) GRÉARD : *L'ens. prim. à Par. et dans le départ. de la Seine* de 1867 à 1877, pág. 163.

com a sua subordinação ao clima, ao solo, à posição topográfica, aos depósitos minerais, às várias outras condições físicas. As feições características dos grandes centros ou das regiões especialmente mercantis, agrícolas, industriais, ou mineradoras sobressaem no mais alto relevo. Em suma, o ensino da geografia vem a constituir a moldura animada e pitoresca, dentro na qual se representa vivamente aos olhos do aluno o espetáculo da civilização contemporânea, com os seus recursos, as suas forças, as suas lutas, as suas dificuldades, as suas conquistas, os seus esplendores e os seus contrastes de sombras.

Essa revista descritiva, porem, da vida atual da humanidade na face do planeta que habita, seria, não só imperfeita e mutilada, como cientificamente impossível e ininteligível, tanto no ensino elementar, quanto no médio, se não fora a estreita união, que a pedagogia de hoje estabelece, entre esses estudos e a fisiografia, ou descrição geográfica da natureza, ilustrada pela geografia científica da criação, a física terrestre, que completa o exame dos fenômenos ligados à superfície do globo pela investigação das suas causas, das suas relações, das suas consequências, das leis que os explicam, e regem. A geografia escolar, nos Estados-Unidos, como na Alemanha, tem imprimido o mais belo e salutar desenvolvimento a esta parte da educação popular. Firma-se esta direção desde as primeiras lições, no ínfimo grau da escola; e, por uma graduação constantemente progressiva, cresce de classe a classe em atividade, em intensidade, em extensão, até esse período terminal, que nenhum livro escolar representa porventura tão admiravelmente, e certamente nenhum com tanta ma-

gnificência, como a *Geografia Física* de Guyot (1), que temos sob os olhos.

Depois de um relance de olhos geral pelo universo e o papel da terra no seu seio, a forma, o volume, a massa do planeta onde respiramos, estuda o aluno o globo terrestre no seu caráter de imenso magnete, com as suas linhas de declinação, variação e inclinação, a temperatura íntima da terra, com as suas manifestações e os seus resultados, nas fontes quentes, nos *geysers*, nos poços artesianos, nas erupções, nas oscilações do solo, os vulcões, com a sua natureza, os seus modos de formação, a sua atividade, as suas intermitências periódicas, os seus tipos, as linhas, as zonas e as origens da ação vulcânica, os terremotos, com os seus vários gêneros de movimento, ondulatório, rotatório, vertical, a sua duração, os fatos característicos da sua distribuição especial, as suas circunscrições, a sua relação com as condições atmosféricas, a sua coincidência com as posições da lua e a periodicidade das manchas solares; considera, em seguida, os três grandes elementos geográficos que, sob a influência do sol, mantêm a vida, nas suas múltiplas formas: a terra, o mar, a atmosfera. As vastas aglomerações continentais apresentam então ao discípulo as suas imensas superfícies, com os seus grandes contrastes, as suas áreas e situações relativas, as suas configurações horizontais, os tipos da sua conformação, as suas formas verticais, a importância do relevo, sua formação, seus caracteres comuns e distintivos, suas funções na ordem da natureza e na história humana. Depois o ensino percorre os segredos e as maravilhas do mundo das águas; examina-lhes a in-

(1) ARNOLD GUYOT: *Physical Geography*. New York. Charles Scribner Sons, 124 págs.

terferência preponderante na composição dos corpos organizados, o seu concurso dominante como principal agente nos processos que estabelecem, e modificam o aspecto das terras, o seu contínuo trabalho de desagregação e reintegração dos materiais da crosta terrestre, a drenagem dos continentes, o mundo oceânico, sua acidentação superficial, as magnificências e os abismos do seu fundo misterioso, os seus movimentos — ondas, marés, correntes marinhas, a procedência destas, sua circulação, excedente em grandeza aos mais amplos sistemas circulatórios dos continentes, a ação das grandes artérias do oceano sobre os climas do globo. Aproximado naturalmente, pela noção desta afinidade, abre-se agora, com todas as suas seduções, o estudo da atmosfera, novo oceano, impalpável, mas irresistível nos elementos que o povoam, nas forças que o regem. Os fenômenos deste outro mundo, como evocados e vivificados por um método cheio de inteligência e atrativos, perpassam aos olhos da aula : a repartição das temperaturas ; os climas ; sua subordinação aos movimentos da terra ; os fatos capitais da distribuição do calor pela superfície do astro onde vivemos ; as leis dominantes nos fenômenos dessa categoria ; as alterações que lhes impõem os ventos, as correntes marinhas, os continentes, os oceanos, explicando os desvios isotérmicos, e fixando as linhas que lhes assinalam a direção ; o equilíbrio das camadas atmosféricas, sob a influência da gravidade e da temperatura ; suas perturbações e movimentos ; as calma-rias ; os ventos, sua periodicidade, seu curso, suas zonas, seu ofício na coordenação física do orbe terrestre ; as tempestades, seu regimen, suas localizações, sua proveniência ; a evaporação ; a condensação ; a nuvem ; a chuva ; sua distribuição, seus períodos,

sua quantidade, sujeitas às condições do relevo e da superfície, do carater do solo, da natureza que o reveste ; a neve, sua constituição, sua distribuição horizontal, a intermitência e a permanência das suas formações ; os geleiros, sua acumulação, seu movimento peculiar, sua ação deslocadora, suas regiões. Ao cabo, os fenômenos óticos e luminosos do ar. De encanto em encanto, de avidez em avidez, de magia em magia, digamos assim, o aluno é conduzido suavemente até aos limites onde principia o sistema da vida na superfície da terra, obra do meio que o envolve — do torrão, das águas e do ambiente: as zonas da vegetação, com as suas raias aproximadamente indicadas pela passagem das linhas isotérmicas ; a distribuição característica das plantas pelas várias partes do globo ; as relações entre o mundo vegetativo e a altitude ; as do desenvolvimento da vida com a intensidade da luz e do calor, os aspectos da natureza, graduados desde o equador até aos polos pela obliquidade do ângulo em que os raios solares ferem a superfície da terra ; o mundo animal, o mundo humano, as aquisições capitais da etnologia, a distribuição e a função específica das raças. Por último, como traços gerais de uma vasta síntese do globo, a apresentação dos grandes contrastes terrestres : o maior, o mais geral, o mais fundamental nos seus elementos geográficos, entre a terra e a água — no mundo continental e no mundo oceânico ; o contraste, na área e na estrutura, entre o mundo oriental e o ocidental ; o dos climas entre o mundo do setentrião e o do meio dia ; a fisionomia do mundo oceânico, mundo da uniformidade e da inferioridade, onde se não conhecem os exemplares superiores da vida ; a do mundo continental, assinalado pela diversidade em todas as condições biológicas, mundo da superior-

ridade em todos os reinos da criação ; a do mundo novo, estreito, alongado, insulado entre dois oceanos, franqueado por toda a parte aos ventos tépidos do mar, com a sua estrutura preponderantemente de planícies, com o seu carater de temperaturas médias, abundante humidade, vegetação potente e luxuriante ; a do mundo antigo, vasto, aglomerado, compacto, formado pelos maiores maciços continentais em cujo imenso interior, escasso de humidade, pobre de vegetação, quasi não penetra o sopro das brisas marinhas, — domínio das ordens mais altas da vida animal, sede das raças civilizadas e progressistas ; a do mundo meridional, onde exuberava a vida física, e se reúnem os *continentes da natureza*, cenário das maravilhas dela em toda a florescência da sua energia ; a do mundo setentrional, menos opulento de tesouros naturais, teatro, porem, da história, onde cada *continente parece originariamente destinado a uma função particular na educação da espécie humana* ; todas as partes do orbe, enfim, cada qual com o tipo assinalativo da sua individualidade na esfera orgânica e na esfera intelectual. Tudo isto sem classificações arbitrarias, sem definições impertinentes, sem tecnologias escusadas, sem discriminações irreais, sem abstrações dispensaveis, sem nomenclaturas ociosas, com a mais atilada seleção de assuntos capazes de manter o espírito numa ebulição salutar, com a inteligência mais eficaz na escolha de meios próprios a acordarem no aluno a espontaneidade, a originalidade pessoal, o sentimento da realidade, a intuição das relações naturais, a vocação investigadora ; atuando sobre os sentidos e a imaginação com a mesma força que sobre o raciocínio e o juízo, por um conjunto dos mais irresistiveis estimulantes, esplendidamente, com o auxílio de todos os recursos da geometria e do de-

senho, numa série admirável de mapas, diagramas, vinhetas ilustrativas, engenhosas combinações da cromo-litografia, figurações coloridas da natureza e das noções geográficas, onde a beleza compete com a exatidão, educando a um tempo sob essas duas faces o entendimento do aluno, que percorre o estudo físico do globo com a alma expandida a todos os benefícios do ensino, iluminado e avigorado por essa infusão contínua de vida que os processos da rotina desconhecem.

Eis até que extensão chega, hoje em dia, no programa escolar, a instrução geográfica! E, todavia, o que se vê, até agora, entre nós, a esse respeito, nas escolas públicas, é tão miserável, que desse ensino, aqui, podemos dizer, ainda nem o começo existe.

Também, quaisquer que sejam os passos que dermos neste sentido, nada, estamos convencidos, se terá feito, enquanto não acomodarmos às condições do nosso país os tesouros de experiência pedagógica encerrados nos livros americanos de geografia escolar; enquanto os não adaptarmos às nossas necessidades, vertendo em linguagem pátria a parte desses escritos que interessa igualmente, em comum, a todos os povos, e, no que peculiarmente nos toque, dando ao ensino geográfico, em relação ao Brasil, desenvolvimento correspondente e aplicações análogas às que ele, a respeito dos Estados-Unidos, recebe nas obras clássicas de Guyot, Harper, Monteith, Warren.

Esta uma das razões por que nos parece essencial estabelecer recursos pecuniários em ampla escala, que habilitem um governo honesto e competente no assunto a operar uma revolução profunda nos nossos livros de escola.

Os melhores livros de ensino, porém, terão apenas os mais imperfeitos resultados, sem a prática

habitual de processos que incutam, e fixem para sempre, na mente dos alunos, as idéias fundamentais de toda a geografia. A concepção exata da forma e das dimensões da terra, no seu complexo e nas suas partes, nos seus elementos e nos seus compostos, constitue o quadro necessário, onde se hão de receber, classificar, e apurar no entendimento os estudos geográficos no seu desenvolvimento sucessivo. Adquirir, porem, e armazenar na inteligência as noções matemáticas, que exprimem a grandeza, a conformação, a situação de cada continente, de cada Estado, de cada província do nosso país, de cada acidente geográfico digno de nota, empresa é superior às forças mentais dos discípulos mais prendados pela natureza ; e, ainda quando o não fora, mui limitada seria em frutos, em aproveitamento real para a cultura das faculdades humanas. O essencial e o util é a concepção confrontativa dessas realidades, a geografia comparada do globo, o sentimento correto e firme da *relatividade* entre as distâncias, entre as dimensões, entre as configurações, entre as posições das várias partes do orbe terrâqueo.

Deste *desideratum* os métodos americanos desempenham-se por meios tão simples, quão infalíveis nos seus resultados.

Não será, pois, fora de propósito indicar-vos um exemplo, que esclareça este assunto. Monteith, para imprimir no espírito dos alunos a idéia do tamanho relativo dos vários Estados da União, adota por medida comum a superficie do Kansas, cujas fronteiras delineiam um paralelogramo, de que a base é o duplo da altura : quatrocentas para duzentas milhas. Imaginai que o discípulo vá superpondo esse quadrilongo aos mapas, desenhados segundo a mesma escala, das diversas províncias federais. Mediante

este exercício, pessoalmente executado pelo principiante, vai ele, com a curiosidade espartada e a atenção presa a essa atrativa acareação, verificando gradualmente, e gravando fixamente na memória, as dimensões de cada Estado. Pelos seus esforços individuais se certifica de que o retângulo do Kansas mede, na sua largura, aproximadamente, o espaço norte-sul da Virgínia, do Iowa, do Nebraska, da Pensilvânia desde os seus confins setentrionais até à ponta meridional do New Jersey, o limite setentrional do Missouri, a raia meridional do Iowa, a linha este-oeste do Illinois, do Maine, do Massachusetts, do Ohio, do Mississippi, do Alabama, e, no comprimento, a extensão leste-oeste da Virgínia, do Kentucky, de Nova York, do Michigan, do lago Superior, a linha norte-sul do Illinois, do Minnesota, do Michigan, da Florida. (1)

Estes estudos, enceta-os o menino desde o primeiro grau das primeiras letras, logo na escola elementar.

Por eles se preludiam os trabalhos de cartografia escolar, que dão começo na escola primária, e *sem os quais falso é todo o ensino da geografia*.

Não se trata da reprodução material do mapa de uma região. Não se pretende habilitar o discípulo a copiar com escrupulosa fidelidade o trabalho de cartografia, que lhe puserem ante os olhos. Não é também o desenho artístico, o debuxo esmerado e pitoresco, destinado a mostrar a segurança do lapis, a certeza profissional do olho, a propriedade das tintas, o que se pede. Não. O que se quer, é o es-

(1) MONTEITH : *Elementary Geography*, págs. 82-3. — *Comprehensive Geography*, págs. 28, 29, 34, 37, 41, 42, 43, 64, 67, 98.

boço *proporcional* dos elementos geográficos de uma parte dada do globo, cuja representação se procure. Com este intuito os suecos, os alemães, os americanos criaram processos de uma simplicidade notavel, de uma perfeita acessibilidade às crianças, e de resultados que encantam. A tão fecunda invenção pedagógica se ligam na primeira ordem os nomes de Swen Agren, de Ritter, do barão Canstein, de Lohse, de Arnold Guyot. É para executar *de memória* esses trabalhos, que se deve preparar o aluno. Reduzindo a forma característica de cada região a um tipo geométrico determinado, este método estabelece, com o auxílio apenas de alguns traços e pontos de orientação o meio, pronto, facil, seguro, de executar o mapa de um país, ou de um continente, desenhando com exata proporcionalidade as linhas de contorno e as linhas de estrutura, que demonstram a configuração, e esboçam o aspecto geográfico da parte da terra, cuja imagem se quer cartografar.

Suponhamos que se peça a carta da América do Sul. Como preliminares da sua execução, o papel, ou a pedra, começa recebendo cinco horizontais, igualmente espacejadas, que o aluno cortará mediante três perpendiculares intervaladas entre si pela mesma distância que aquelas. Numerem-se as três verticais pelos três primeiros algarismos arábicos e as cinco horizontais pelos cinco primeiros algarismos romanos. Em todos os diagramas continentais, se estipulou que o espaço entre os pontos de intersecção das linhas numeradas represente a extensão de mil milhas inglesas, medida uniforme, que se assinala por um *M*, e se emprega em determinar a configuração das costas. É o meio de desenhar a carta de todos os continentes por um diagrama comum. Traçadas, pois, as *linhas de construção*, fixe o discípulo o cabo

Galinas (digamos a) $1/2 M$ acima da horizontal I e cerca de $1/6 M$ à esquerda da perpendicular 1 ; depois, o cabo de S. Roque (b) na horizontal II , cerca de $1/3 M$, para a direita da vertical 3 . Ligue os dois cabos (a, b). O traço de junção indicará a costa setentrional. Marque o cabo Froward (c), à $1/4 M$ abaixo da horizontal V e $1/6 M$ à direita da vertical 1 ; em seguida o cabo de S. Tomé (d) cerca de $1/8 M$ abaixo da horizontal III , e à mesma distância, para a esquerda, da perpendicular 3 ; a baía de Paranaquá (e) à $1/3 M$ abaixo da mesma horizontal e aproximadamente à mesma distância à direita da perpendicular 2 ; o rio da Prata, enfim, na horizontal IV , um pouco à esquerda da vertical 2 . Comunique os pontos (c, d, e); e estará demarcado o rumo da costa oriental. Na horizontal I , $1/2 M$ à esquerda da perpendicular 1 , assinale o istmo de Panamá; na horizontal II , cerca de $3/4$ à esquerda da vertical 1 indique Punta Aguja (f), e nesta vertical $1/6 M$ acima da horizontal III , o golfo de Arica (g). As três oblíquas que lançar do cabo Galinas (a) a Punta Aguja (f), desta ao golfo de Arica (g), e daqui ao cabo Froward (c), deixam traçada a direção da costa ocidental. Em resultado total, das sete oblíquas descritas procede um heptágono irregular, com dois ângulos reentrantes, que constitue a *forma fundamental* do continente. Acidentando adequadamente essas grandes retas, o aluno lhes dará então a *forma aproximativa* do continente, debuxando as saliências e reentrâncias do litoral. Poucas vezes que pratique este exercício, de extrema simplicidade, bastam, para o dispor a renovar de memória o traçado que começou por desenhar auxiliadamente. Multiplicando, e variando indefinidamente esses trabalhos, o professor, graças à uniformidade dos espaços, adestrará o

estudante em avaliar com a exatidão precisa as frações da medida adotada por unidade. (1)

Desenhados assim os contornos, o aluno, à maneira que se for adiantando nas lições, irá consignando entre eles pela ordem natural da sua significação geográfica, os elementos interiores desse todo : assentará o relevo do país, do qual depende o regimen das suas águas ; indicará, depois da estrutura orográfica, o sistema fluvial, os lagos; das divisões naturais, que as serras e os rios estabelecem, descerá às demarcações políticas dos Estados, guiando-se pelos pontos de orientação auxiliares, que o diagrama e o debuxo lhe oferecem ; apontará as cidades principais ; semeará as ilhas ; nomeará, na endentação da costa, os cabos, as enseadas, os portos notáveis ; o estudo hipsométrico da região conduzi-lo-á ao do clima, ao da natureza do solo, ao da vegetação, ao das espécies animais, ao dos trabalhos e índole do homem ; transformando-se assim a construção cartográfica num como painel animado, pinturesco, inesgotavel de sugestões instrutivas, onde a geografia física sucede a geografia industrial, a geografia commercial, a geografia política, a geografia etnográfica, a geografia estatística ; onde o discípulo se familiariza progressivamente com as dimensões, as formas, a vida, em todos os seus ramos, do grande todo terrestre e suas partes componentes, assimilando elementos de cultura, que o espírito nunca mais perderá.

Evidentemente para o ensino da geografia não há outro curso racional. Mas, sobretudo, para co-

(1) A. GUYOT : *New Intermediate Geography*, págs. 15, 27, 33, 47, 53, 59, 67, 79, 87, 93. — *Grammar School Geography*, págs. 21, 69, 79, 97, 113, 121. — MONTEITH : *Comprehensive Geography*, págs. 17, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38 35, 41, 42, 43, 51, 55, 59, 66, 96, 97, 98; etc.

locar esse ensino ao alcance da escola primária, não há outro processo *possível*.

Qualquer sistema que não este, é incapaz de resultados, que não sejam negativos.

Assim o entende também a Alemanha, onde, nas escolas primárias, se faz amplo uso dos traçados geográficos na pedra. "Os alunos", (atestava Levasseur depois da exposição de Viena), "durante a aula, executam mapas na pedra, e em casa desenham cartas, segundo vários sistemas, com a condição, porém, de não serem trasfreadas de outras. As circulares oficiais insistem com os mestres em reduzir-se, quanto ser possa, a nomenclatura, e estabelecem *como princípio* que o que se quer, não é tanto saber o aluno nomes e algarismos em quantidade, mas orientar-se com facilidade nos mapas, e *habilitar-se a desenhá-los de memória ele mesmo.*" (1)

Na Suíça, igualmente, a escola dá uma importância mui grande a essa espécie de traçados gráficos, e ocupa-se muito com o desenho de cartas. (2)

Resumindo, enfim, exprimiremos, a este respeito, o estado das idéias na pedagogia contemporânea, com esta peremptória sentença de uma das mais célebres autoridades européias :

"Desenhar mapas : nisto consiste inteiro o ensino da geografia. Na exposição universal de 1867, o preceptor alemão incumbido de ministrar as explicações relativas à *escola prussiana* dizia : 'Entre nós os livros de geografia se destinam aos mestres ; os alunos das nossas aulas de primeiras letras não os teem ; tudo, enquanto a eles, se alcança por meio

(1) LEVASSEUR : *Géographie. Rapport*, pág. 568.

(2) *Ib.*, págs. 566, 567.

de cartas.' *Releva que os nossos filhos se acostumem a executar mapas na loisa, mapas no papel, mapas na pedra ; que cada lição de geografia se reproduza sob a forma de um mapa. Fora deste método, absolutamente não há pensar em resultados sérios. Na geografia, as mais das vezes, a única tarefa que se pode exigir, é o mapa.*" (1)

E a tal ponto vai a importância crescentemente assegurada, na escola, entre os países modelos, aos exercícios cartográficos, que, principiando, como levamos exposto, o ensino da geografia pelo conhecimento topográfico da escola e da comuna, se tem conseguido, sem esforço penoso, e com o maior proveito, exercitar as crianças em variados trabalhos de topografia. "A exposição de 1875", diz E. Rendu, "submetendo ao juri internacional cartas planas e em relevo, executadas por discípulos de 12 a 14 anos, forneceu aos juizes mais competentes, em favor desse método argumentos de alto valor." (2)

Eis o programa de uma escola parisiense, cujo professor (M. Hennequin) habilitara alunos primários das aulas municipais a *lerem cartas sábias, levantarem planos, executarem relevos e cartas hipsométricas.* (3)

1.^a PARTE. (*Planos levantados à vista*) — o professor começa por fazer executar:

1.^o O plano da sala a 1/100^o (um centímetro por metro); depois o da casa escolar, a 1/1000^o (um milímetro por metro);

2.^o O plano da aldeia, ou da cidade, levantado à vista, à bussola, a 1/10.000^o (um milímetro por dez metros);

(1) E. RENDU ET A. TROUILLET: *Manuel de l'enseign. prim.* pág. 232.

(2) *Ibid.*, pág. 230.

(3) *Ibidem.*

3.º Um levantamento de plano, ou um passeio topográfico, que se poderia designar como um reconhecimento à escala de 1/20.000º.

2.ª PARTE. (*Leitura da carta do estado-maior francês*).

1.º Para este exercício cada um dos sinais desta carta é desenhado na pedra. Parte prática: excursão pelo terreno cujo estudo se fez, de véspera, pela carta.

2.º Vários trabalhos, distribuídos como tarefa, por essa carta, tais como: construções de curvas de nível. Determinação de perfis (o perfil, por exemplo, de uma via férrea). Construção de relevos a uma escala uniforme quanto à planimetria e às eminências.

3.ª PARTE. (*Geografia*) — Compreende tudo o que se abrange sob o nome de geografia.

1.º "Divisão do círculo em 360º, o grau em 60', o minuto em 60". (1)

Na Escola Modelo de Bruxelas, a prática do levantamento de planos começa desde as ínfimas classes. (2)

(3) Os trabalhos exibidos, e que eram obra de alunos mui jovens, impressionaram profundamente os membros estrangeiros do congresso. M. Gérard, delegado do governo belga, M. M. Discaille, Du Fief, Lequarré, professores de geografia na Bélgica, M. Veth, presidente da Sociedade de Geografia de Amsterdam, chamaram à sua presença as crianças, e M. de Bar, agregado ao estado-maior da Holanda, subchefe do gabinete topográfico, submeteu-as a um exame decisivo. Eis alguns dos problemas estabelecidos por ele :

1. Traçada no quadro uma linha, qual será o seu comprimento a 1/10.000º?

2. Desenhadas na pedra várias curvas de nível, qual será o perfil segundo uma linha à escala de 1/20.000 e 1/40.000?

3. Qual a diferença horária de Estocolmo, relativamente ao meridiano de Ruão, ditas as duas longitudes?

"Os delegados dos governos estrangeiros maravilharam-se das respostas dadas pelos alunos. Em ato contínuo, endereçaram uma carta congratulatória ao *maire* da IV circunscrição, recomendando-lhe particularmente essas crianças, com o fim de assegurar a prossecução dos seus estudos". E. RENDU e TROUILLET, *Op. cit.*, pág. 231.

(2) *Notice sur les trav. de la Lig. de l'Ens. et de l'Ec. Mod.*, págs. 39-40.

A incredulidade da ignorância — bem o preve-
mos — não tardará em arguir de quimera a idéia, ini-
ciada por nós, de admitir no plano de estudos da es-
cola brasileira a cartografia, ensinada especialmente
pelos processos que, numa rápida exposição, deixa-
mos esboçados. Felizmente, para esclarecer os espí-
ritos sãos e de boa vontade, nos é dado asseverar, e
provar que dessa tentativa, seguida pelos mais belos
frutos, existe entre nós um exemplo notavelmente
persuasivo. O relator da vossa comissão tem tido
numerosas ocasiões de apreciá-la aqui em toda a ple-
nitude do seu valor, numa instituição de ensino par-
ticular. Referimo-nos a uma casa de instrução se-
cundária do sexo feminino, o *Colégio Progresso*, di-
rigido com muita distinção por uma família america-
na. Avaliando a importância deste fato, o relator
da vossa comissão teve a honra de convidar o ex-
ministro do império o Sr. conselheiro Rodolfo Dan-
tas, quando ocupava esse alto cargo, a acompanhá-lo
àquele estabelecimento, para assistir a uma aula de
geografia. Podemos apelar para S. Ex., que rece-
beu a mais grata surpresa, e saiu maravilhado. Em
presença desses e mais alguns visitantes, as alunas,
desde a idade de 10 até à de 15 anos, guardada a
distância conveniente entre si, numa sala despida de
cartas geográficas, sem o socorro de notas, livros,
globos, nem uma palavra auxiliar da professora, que
é, ao mesmo tempo, a diretora do estabelecimento,
Miss Eleonora Leslie, começaram, e concluíram a
tarefa, cuja execução nos atraíra ali. Enquanto uma
delas traçava em grande, numa larga pedra, o mapa
de uma das partes do mundo, as demais, sentadas às
suas carteiras desenhavam no papel várias cartas,
que lhes foram cometidas à escolha dos espectadores.

Às linhas em construção succedeu, ante os nossos olhos, a figura geométrica das regiões desenhadas ; a esta a acidentação dos contornos, a orografia, o debuxo da rede fluvial, os lagos, as ilhas, a designação nominal das localidades mais notáveis, dos elementos geográficos mais importantes : tudo com precisão singular, com uma proporcionalidade exata, com perfeito desembaraço, sem outro guia mais que a memória, encaminhada pelo diagrama fundamental e esclarecida pelas noções concretas, praticamente acumuladas nos exercícios anteriores. Isto passava, cumpre advertir, não num exame anual, longamente preparado de antemão, mas numa lição ordinária, análoga a outras que o relator da vossa comissão teve o prazer de presenciar. Dentro em vinte a trinta minutos estavam ultimados os mapas.

Destes, solicitou alguns o relator da vossa comissão, e, como a *vista faz fé*, para convencimento dos mais incrédulos, consideramos do nosso estrito dever, atento o extraordinário alcance pedagógico desta demonstração, apensá-los a este parecer, afim de que, por meio da litografia, se reproduzam, e divulguem, evidenciando aos olhos de todos a exequibilidade, o carater severamente prático da nossa reforma, ainda neste ponto, — um dos mais difíceis, por certo, de obter crédito entre quem não conhecer o assunto.

É o único exemplo, que nos conste, desta espécie de ensino no Brasil ; mas este exemplo varre todas as dúvidas.

Concluir esta parte justificativa da reforma, sem dizermos do material técnico para o ensino da geografia, seria grave omissão ; pois nele consiste uma das condições impreteríveis, para que este elemento da cultura popular surta os seus efeitos. Parece-nos,

porem, que melhor nos desempenharemos, cedendo a palavra ao relator francês do juri internacional na última exposição, cujo grande relatório já tivemos ensejo de mencionar. Ele nos dará a essência das opiniões mais abalizadas no assunto.

Oiçamos, pois, o sábio presidente honorário da Sociedade de Geografia de París, o Sr. Alfredo Grandidier.

Diz ele :

"Toda a gente está de acordo quanto à necessidade de usar planetários, globos terrestres, cartas em relevo, para o ensino geral ; porquanto as cartas planas, que encerram grandes vantagens, demandam para, ser cabalmente compreendidas, uma idéia do seu modo de projeção, que é mui difficil dar nas lições elementares.

"Bem que o emprego de planetários exija certas precauções da parte do mestre, a quem, antes de mais nada, incumbe fazer que os alunos percebam as relações reais das distâncias e volumes dos astros, nem por isso esses aparelhos constituem um meio menos util de ensino experimental, que se não deve transcurar ; pois é sempre difficil ministrar a crianças, por simples descrições, conhecimento exato das revoluções diurnas e ânuas da terra, dos movimentos dos astros, do curso das estações, das fases lunares, e os planetários, que precisamente lhes submetem aos olhos o nosso globo nas suas relações sucessivas com o sol, a lua e os demais planetas, facilitam-lhes a compreensão dos elementos da cosmografia. Infelizmente ainda sobremodo caros e delicados são esses aparelhos, para se divulgarem, quanto fora de de-sejar, pelas escolas.

"É um globo a só imagem fiel da terra, e o seu uso, para expor os continentes e mares sob as suas

verdadeiras formas e nas suas situações reais, bem como para explicar os seus diversos modos de representação nas cartas planas, é *de absoluta necessidade no primeiro ensino*. Os globos hão de ser elementares; nem é mister que apresentem muitos nomes. Também os há mudos (1), que ainda bem raro se empregam, e, todavia, são excelentes instrumentos, para facilitar a percepção das coordenadas geográficas, e habilitar os alunos a entenderem perfeitamente a posição relativa das várias partes do mundo (2). Trabalha-se, há alguns anos, por executar globos terrestres convenientemente grandes, leves e de um custo assaz módico; enquanto a isto, porém, ainda há melhoramentos por obter. Em falta de globo, mostre-se aos principiantes a terra, tal qual sob as suas várias faces se avistaria da lua, isto é, tal qual a apresenta a projeção ortográfica (3), ou a projeção ortogonal (4), as sós que podem subministrar idéias exatas do nosso planeta no seu todo e da repartição dos continentes pela superfície dele.

“Os mapas em relevo são os que proporcionam a imagem mais correta das diferentes regiões da terra, mormente sendo topográficos, isto é, se mantem a mesma escala para as extensões e elevações. Reproduzindo em miniatura os acidentes físicos do solo, os campos, os bosques, etc., fazem compreender

(1) Fabricam-se de ardósia, de zinco ou de outro metal leve. ALFR. GR.

(2) Não há exercício mais frutificativo, para os alunos, do que figurarem eles mesmos, num desses globos mudos, os contornos e a posição respectiva dos vários continentes na superfície da terra. ALFR. GRAND.

(3) É a imagem fotográfica de uma esfera. Quando o hemisfério está em parte sombreado, em parte vivamente esclarecido, a vista divisa com efeito um verdadeiro globo, e não se deixa enganar das linhas fugitivas das margens, entrevistas no circuito da figura. ALFR. GRAND.

(4) É a que Garnier apelida *esferoidal*. ALFR. GRAND.

o que se não pode mostrar em espécie ; produzem imediatamente uma impressão justa enquanto à relação das altitudes, à inclinação dos declives, à vastidão dos planaltos ; o que se não pode ler, e entender tão prestes numa carta plana, por mui bem feita que seja. (1) Não se pretende, todavia, que os mapas em relevo sejam destinados a excluir esoutros, que serão sempre mais maneiros, precisos, completos e econômicos, mas, no ensino, a juxtaposição de relevos e cartas topográficas do mesmo terreno ou cartas geográficas da mesma região, à mesma escala, facilita muito a interpretação destas. Também nas escolas se usam, com razão, paisagens imaginárias, reproduzidas ao mesmo tempo no plano e em relevo, que resumem e agrupam os acidentes geográficos de mais nota.

“No tocante às cartas planas, que constituem a principal base de todo o ensino geográfico, é de recomendar sobretudo que sejam verdadeiras, e apresentem, quanto ser possa, a imagem da realidade. Muito importa, de feito, lançar idéias claras e exatas no espírito dos meninos ; porque uma primeira impressão incorreta é difícil de apagar. A orografia, tal como as cartas ordinárias pela maior parte a exprimiam antes de 1867, e qual infelizmente ainda nalgumas se representa, induzia-os em erro, mostrando-lhes todas as montanhas alçadas à maneira de mura-

(1) “ ‘A configuração de um país’, diz o coronel de Mandrot, ‘influe no seu regimen fluvial, no seu clima e, portanto, nos seus produtos, na sua indústria e, por uma consequência lógica do que precede, nas ocupações, até, e no carater do povo, que habita essa região. Se o aluno puder ver, diga-se assim, o relevo da região de que se lhe fala, no mesmo ponto compreenderá o motivo por que este ou aquele canal, esta ou aquela via férrea, se dirige antes numa que noutra qualquer direção...’ Reflexões mui judiciosas, de que se devem possuir bem todos os autores de manuais de geografia e todos os professores”. LEVASSEUR : *Géographie. Rapport*, pág. 566.

lhas, ou trincheiras inacessíveis, sem achadas, nem outro algum movimento de terreno. Hoje se figura melhor, nas cartas escolares, o relevo do solo, e a cada região se procura dar a sua fisionomia exata, diligenciando representar-lhe com toda a fidelidade possível a configuração real.

“As cartas escolares, as mais das vezes, ministram simultaneamente informações de todo o gênero, hidrográficas, orográficas, políticas, etc., em cujo complexo o discípulo se perde, e por entre as quais se lhe transvia, ou, pelo menos, divide, a atenção. É para desejar que a cada país se consagrem várias cartas especiais, cada uma desenhada com certo e determinado fim, para que imediatamente dê na vista aos alunos aquilo que o mestre lhes queira gravar na memória. Destarte muito se lucraria em clareza.

“As cartas escolares parietais hão de ter particularmente certas qualidades. Para merecerem com efeito, semelhante designação, não basta, como, ainda não vai muito longe, se parecia supor, ao menos entre nós, não basta poderem-se ter pendentes à parede. Antes de tudo o que se requer, é que sejam simples; que só apresentem os grandes traços gerais de cada região, para que o espírito dos alunos se não afogue na multidão insignificante dos pormenores. É para desejar que cada escola primaria possua o plano da sua cidade, do seu município e do seu departamento, no estilo mural. Os preceptores, ampliando as cartas topográficas, muito bem podem, à custa do seu trabalho pessoal, suprir utilmente as lacunas do material impresso; e deste gênero muitos exemplos vimos, na exposição, dignos de encômio.

“Anda muito em voga, presentemente, o emprego de cartas hipsométricas, de matizes altitudinais, que logo ao primeiro aspecto deparam idéia exata e im-

pressiva da distribuição das bacias, fazendo compreender com acerto o regimen das correntes d'água, o clima, as produções, a indústria, o carater dos habitantes, alem de elucidarem as questões de meteorologia e geologia. De ordinário se escolhem tons, que cresçam em intensidade na razão da altura, afim de reservar aos lugares baixos gradações claras, que deixem perceber nitidamente as particularidades da planimetria, mais copiosas e importantes nesta parte (1).

"Continua, mais que nunca, o ensino a servir-se dos mapas mudos, tão uteis no estudo da geografia. Encerram eles, realmente, a vantagem de deixar ao solo toda a sua importância. Recomenda-se que sejam o mais chãos possível, para obrigar os discípulos a um esforço pessoal. Com os alunos que já adquiriram as primeiras noções, é preferível, até, que esses mapas não consignem senão os graus e alguns pontos de orientação.

"Acompanha, nas escolas, o estudo dessas cartas, falantes, ou mudas, a prática de tarefas cartográficas, que, exercitando a inteligência dos meninos, venham averiguar se os alunos compreenderam realmente o mapa que teem nas mãos." (2)

Deste modo temos inteirado a Câmara do pensamento da reforma quanto ao ensino escolar da

(1) Convem notar, porem, que o relevo, tão util nos mapas, muda completamente de feição pedagógica, desde que se aplique aos globos, e, neste caso, em vez de vantagens, tem graves inconvenientes. "Não compreendo", escreve Levasseur, "que geógrafos sábios façam globos em relevo: são caricaturas grosseiras, incapazes de produzir senão idéias falsas. A única impressão justa que, a este respeito, se deve comunicar aos alunos mediante o globo, é que, observada do espaço, a terra, apesar das suas montanhas, apresenta uma superficie tão lisa, quanto uma casca de ovo". LEVASSEUR: *Géographie. Rapport*, pág. 560.

(2) ALFRED GRANDIDIER: *Rapport sur les cartes et appareils de géogr. et de cosmogr., sur les cart. géol. etc. Exposition univ. int. de 1878. Rapports de Jury Internat.*, vol. II, págs. 279-282.

geografia, cujos princípios, na intenção que nos anima, podem-se substanciar assim :

1.) O curso de geografia há de partir da *lição de coisas*, e cingir-se, quanto ser possa, estritamente aos processos *do ensino pelo aspecto*.

2.) A descrição da terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguido pela topografia da cidade ; tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas.

3.) Desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípio aos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo o seu curso, o mais amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a *desenharem de memória* o mapa das várias partes da terra.

4.) Os livros clássicos, nesta secção do programa, tomarão por tipo as obras americanas deste gênero.

5.) Cada escola será provida do indispensavel material técnico : cartas mudas e expressivas, relevos (não em globos), esferas hipsométricas, esferas ardosiadas (1) e, quando ser possa, um planetário.

6.) As noções de cosmografia serão dadas, igualmente, mediante observações e exemplificações concretas.

(1) Enquanto a globos geográficos, indigitaremos por modelo os de Levasseur. De duas classes são eles : *expressivos* e *mudos*. Estes, desenhados em matizes hipsométricos, tintas vivas, dão idéia fiel do relevo das grandes cadeias de montanhas, assinalando distintamente por uma cor especial as altitudes superiores a 2.000 metros. Custa 17 fr. 50 cent. um globo (sem meridiano) de 33 centímetros de diâmetro. Os *mudos, ardosiados*, teem por fim exercícios cartográficos, em que o aluno é chamado a desenhar, na superficie adequada que reveste essas esteras, as várias partes do globo.

§ 9.º

História

Um bem conhecido prolóquio qualifica de *afortunados os povos que não teem história*. Analogamente, em relação ao ensino escolar desta matéria caberia parodiar o adágio, lastimando a condição das crianças a cujos primeiros esforços intelectuais fosse imposta mais esta pena, se a disciplina que sob este nome se acrescenta ao programa primário, tivesse qualquer feição de parentesco ou afinidade com a *história* de que rezam os nossos livros elementares : esse enredo enigmático de datas, nomes, classificações de dinastias, narrativas esparsas de assassinios, batalhas, perfídias, execuções patibulares, que extenua a memória sob o peso de uma carga de fatos inúteis, solicita as primeiras impressões da infância numa direção perigosa, transvia o juízo, superexcita a imaginativa, desfigurando os acontecimentos sob o falso prestígio do maravilhoso, semeia dos piores preconceitos o espírito, representando a existência do gênero humano como longa sucessão de encantamentos, surpresas, catástrofes, onde o imprevisto é tudo, o sobrenatural se reflete na realidade, adulterando-a, e se esquece precisamente aquilo que constitui a história inteira : — o nexó contínuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparavel acima das violências, das conquistas, das efusões de sangue, as influências sólidas, virtuosas e enérgicas da paz.

Do mesmo modo, porem, como a admissão das ciências físicas e naturais no plano da escola tem muito menos por fim *ensinar a ciência*, do que *dispor* o espírito para ela, assim as lições de história se hão

de enveredar, não tanto *como um veículo de conhecimentos especiais*, quanto como um meio útil *de cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino.

Entendido simplesmente assim, este ensino tem por seguro a sua função necessária entre as matérias da escola. Entretanto, a sua adequação a esta esfera de inteligências é sumamente delicada, e encerra em si as maiores dificuldades. Por certo, se fosse tão fácil, quanto parece afigurar-se a um, aliás notável, escritor contemporâneo, o "indicar aos alunos, sob o acúmulo de fatos e nomes, a *sua significação moral e o seu alcance histórico*, mostrando no presente a progenitura do passado e o progenitor do futuro", não se pode contestar que "a história mereceria ocupar um dos primeiros lugares, entre os assuntos da instrução primária." (1) Mas precisamente a necessidade, que se impõe de um modo inevitável ao ensino elementar, de esquivar a aglomeração de nomes e fatos, precisamente a multidão, a complexidade e o caráter dos elementos que concorrem para definir a ação histórica e a natureza moral das entidades eminentes e dos acontecimentos consideráveis, — não permitem a este ramo de instrução essa precedência superior na aula de primeiras letras, cujo programa não o pode receber, senão em medida relativamente módica, reservando-se à história propriamente dita o seu verdadeiro lugar na educação secundária e superior.

"A verdade", observa o presidente da comissão da Escola Modelo de Bruxelas, num opúsculo cada uma de cujas sentenças vale oiro nestas questões (2),

(1) FERNEUIL : *La réf. de l'enseign. publ. en France*, pág. 108.

(2) TEMPELS : *Instructions générales des instituteurs. Notice sur les trav. de la Lig. de l'Enseign. et de l'Ec. Mod.*, pág. 40.

"a verdade é que a história pertence ao domínio do ensino médio e superior. Para avaliar, em qualquer proporção que seja, as ações dos homens, necessário é ter ao menos principiado a conhecer as paixões e os interesses que os agitam. Ora, esta disposição imprescindível mal começa aos 14 ou 15 anos de idade. Até então o ensino da história é ou muito mui-nêscio, tal qual nos livrinhos que sabemos, ou muito ridículo, se arma a um alvo superior. Em ambos os casos é improficuo, enquanto à cultura de qualquer das faculdades da criança, sobre ser pernicioso, se for enfadonho, e pernicioso ainda, se prematuramente concitar paixões".

Há, é certo, disposições psicológicas, na infância, que a inclinam para esta espécie de estudos. Razão tem o filósofo inglês cujas reflexões nos lembram que "de todos os assuntos, os que mais cedo interessam o menino, são as narrativas em que se trata de entes humanos, suas ocupações, suas paixões, suas fortunas e calamidades, suas virtudes e seus vícios, suas recompensas e penas, seus ódios e afetos, seus triunfos e revezes. Apresentados sob a forma de narrações, circunstanciadas, por um plano que não deixe arrefecer a curiosidade, e traga o aluno sob a emoção do desenlace em perspectiva, esses incidentes da história da humanidade acordam os nossos sentimentos e o nosso interesse desde o primeiro amanhecer do entendimento, e nunca mais desmerecem do seu encanto mágico." (1) Mas será facilmente inteligível, será mesmo realmente acessível à inteligência infantil a concepção, a interpretação dessas vitórias e desses desastres, dessas amizades e desses rancores, dessas expiações e desses prêmios, desses interesses e dessas

(1) BAIN : *La science de l'éducation*, pág. 167.

paixões, que alvoroçam, nos contos dos livros triviais de leitura, o instinto curioso das crianças? É o juízo o que o menino exercita então? É a percepção real das coisas, o que se lhe apura na mente? Não; por via de regra, a imaginação, desauxiliada de toda a experiência, é a faculdade que predomina quasi absolutamente nas simpatias dele por essas narrativas; e, demudados, coloridos, transformados por ela, os fatos históricos revestem, no espírito dos alunos, as formas caprichosas da fantasia, alongando, em vez de aproximar, *da realidade* o espírito das crianças.

Eis o risco, assaz ponderavel e grave numa reforma cujo timbre é fazer do saber positivo e dos métodos positivos a base, a lei, a alma de todo o ensino.

Entretanto, em todos os países onde a organização pedagógica da escola é digna de imitação numa reforma inteligente, a história tem conquistado, e mantém inconcusso, em limites mais ou menos extensos, um espaço não insignificante no ensino das primeiras letras. Nem, opondo-nos a que se abra a esta disciplina *um curso formal* entre os estudos escolares, pretendemos insinuar que a história se deva alhear da escola. Longe disto, é, pelo contrário, nossa opinião que se lhe não pode recusar, na instrução comum das gerações nascentes, a sua função natural, como meio *educativo* de certos sentimentos, como influência *cultivadora* de algumas faculdades.

Toda a questão está em não exceder as raia, até onde seja possível ao aluno a *inteligência completa das coisas* que se lhe comunicarem; em explorar esse estudo habilmente, de modo que, longe de criar ilusões nos espíritos, ou pendê-los neste sentido, coope-re em preparar a inteligência e o carater *para a realidade e a vida*.

A idéia real, o sentimento distinto do tempo não existe no menino, senão em estreitíssimos limites. Não é senão depois de vencidos os primeiros anos da escola, que a criança principia a distribuição cronológica dos fatos da sua própria vida. Imaginar, portanto, as vastas durações da história, os períodos pelos quais se assinala a existência dos povos, os séculos, as eras, não lhe será possível senão mais tarde. Lecionar, pois, a história pela ordem da sua sucessão natural; falar às crianças em épocas remotas; pretender iniciá-las de começo nos fatos da antiguidade; tomar por ponto de partida o berço do gênero humano, como teem procedido até hoje os que asseguram à lenda bíblica o monopólio dos estudos históricos na escola, é tão absurdo, quanto pretender conhecer os vários países, as várias nações, as várias raças que dividem o globo, antes de haver observado a raça a que pertencemos, a nação de que somos membros, a nossa terra natal. Quando o homem abre os olhos à vida, do conhecimento das criaturas que o circundam, é que passa a ajuizar das que lhe não caem debaixo dos olhos; assim como antes de senhorear-se, pelos fatos contemporâneos, da idéia perfeita do tempo atual, não lhe seria possível pensar no pretérito, e entrever o futuro. Daí a convicção, em que hoje se acham todos os educadores de mérito, não só de que a pátria deve constituir o centro de toda a história na escola (1), senão também, como se faz na Alemanha, de que o ensino deve começar por falar às crianças no círculo social que imediatamente as envolve, na história, não já da sua província, mas da sua comuna, da sua cidade, da sua aldeia, da sua escola, até, sendo possível, e das famí-

(1) A. DU MESNIL: *Lettre à Mr. Jules Ferry*, pág. 25.

lias em cujo grêmio vive o aluno. Este vem a ser, de mais a mais, o meio de inspirar-lhe o gosto da ciência do passado, "que não é tão natural ao homem, quanto se cuida: há de nascer ao aspecto de algum vestígio dos tempos idos, de alguma testemunha dos sucessos de outrora. Falai à criança nos seus maiores e no sítio que habita; fazei-a contemplar velhos edifícios, templos antigos, restos de solares de outra idade." (1) Eis a lei fundamental, para que a história atue na inteligência do menino, não como influidora de criações imaginárias, mas como escola de idéias práticas, como um laço entre o seu espírito e a realidade: é dar-lhe por estádio inicial os fatos coetâneos e por primeiro teatro a localidade onde vive o menino, onde se lhe produzem as primeiras impressões, onde começa o seu contato com os homens e as coisas.

A este respeito contem o Diretório geral, formulado pela Liga do Ensino belga para os preceptores da Escola Modelo, algumas páginas a cuja transcrição não nos podemos furtar, — as mais magistrais que deste assunto já se escreveram.

"Quais veem a ser", diz ele, "as condições elementares, que exige o estudo da história? Quais, enquanto a esta ordem de idéias, as disposições que se podem cultivar na criança?"

"1.º A mais valiosa das condições é a sanidade do juízo, objeto da instrução no seu conjunto.

(1) M. BRÉAL: *Quelq. mots sur l'instr. publ. en France*, págs. 100, 101.

"Se, em vez dessas inculcadas histórias, se compusessem livros, descrevendo fatos históricos ocorridos nas várias partes do reino, e a juventude de ambos os sexos principiasse a história por um desses livros, onde se expusessem os acontecimentos sucedidos no distrito da escola e suas circunvizinhanças, por este modo seria fácil induzir os alunos a se interessarem pelos fatos verificados noutros sítios do reino e noutros Estados". GALLOWAY: *Education scientific and technical*, pag. 71.

"2.º A noção mais elementar na história é a de transformação nos costumes, no aspecto geral da humanidade. O menino (que de adultos nisto não lhe são parecidos!) nenhuma idéia tem do relativo humano. Todo o vestuário que não o seu tem-lhe ares de esdrúxulo; e daí vem o preconceito, que se opõe à sã apreciação da história, do mesmo modo como, na vida atual, contraria a política progressiva.

"3.º Com a precedente se combina outra noção: a idéia de *continuidade*. Tão lenta é a transformação que só a longos intervalos se percebe; de um dia ao dia seguinte nunca se dão mudanças radicais. Os fatos entretecem-se nesta continuidade da vida real das gerações. Ora, para a criança, como para o homem inculto, todo o fato histórico é insulado, maravilhosa toda a narrativa. Uma tal disposição de espírito não permite apanhar a chave da história. Privados desta chave, homens feitos, instruídos, até, muita vez, percorrerão a história, sem deparar jamais aquilo que os refreie de se fazerem aventureiros revolucionários.

"4.º Outra condição necessária à compreensão da história é o sentimento do tempo. Fora dos eruditos, rara é a gente que saiba *se fazer viver a si mesma na história*, como cada qual vive nas recordações da sua própria vida. Não concebem o que seja um século, dezoito séculos, seis mil anos. Díficeis são de perceber, no tempo, como no espaço, as grandes proporções. Para o comum dos homens as datas, as palavras *antiguidade*, *idade média*, *época de Moisés*, ou *idade dos romanos* se confundem todas em um vago, onde os acontecimentos se premem indistintos, como os indivíduos na multidão. Parece que muito mor distância vai de nós a Felipe II que de Constantino a Nero, que muito mais medeia entre

nós e Jesúo Cristo do que de Moisés, distam os fatos, já então de dois mil anos de idade, que ele pôs em memória unicamente por notícias da tradição.

"5.º Para entender a história, mister é de sentirmos que os homens históricos eram homens como nós. Na mente dos meninos e do vulgo os personagens históricos são uns como títeres de Guignol; guarnecidos de algodão, aos quais qualquer linguagem se pode atribuir indiferentemente, extraordinários sempre, nunca impossíveis. Daí o prodigioso, a credulidade e, no íntimo, a indiferença. Leônidas é de marca bem diversa de outro qualquer oficial, coevo nosso, que praticasse proeza idêntica. Os heróis de Homero nada teem de inadmissíveis. Porque os apóstolos fossem pescadores, nem por isso há neles coisa alguma comum com os pescadores que conhecemos, ignorantes, nêscios, preguiçosos, praguejadores, apesar de devotos. Matavam-se hereges; mas esses não eram como as dignas pessoas que hoje em dia vemos sair das capelas protestantes. Destarte a história, em lugar de instruir, engana; oblitera a sensibilidade, em vez de a regular; não cultiva; perverte o bom senso.

"6.º Não se pode, enfim, apreciar, discretamente a história, sem ser capaz de responder a esta questão: Como é que de tudo isto se sabe? Cumpre conhecer os motivos por que admitimos coisas, que não presenciamos, e até onde as devemos admitir.

"Sentimento da continuidade da vida humana; sentimento da transformação, impalpável em um momento dado, mas incessante; sentimento do tempo; sentimento da realidade na história; sensibilidade em relação aos fatos antigos, tal qual em relação aos atuais; sentimento do grau de fé que merecem as fontes: será possível obtê-lo em crianças? Não.

Será possível, porem, dispô-las neste sentido ? Sim : até certo grau ; menos do que a respeito das ciências exatas ; tanto quanto em relação a qualquer ciência social.

"Ponto está em averiguar se noções tais se podem apresentar de um modo intuitivo, ou, pelo menos, se este se poderá deduzir de circunstâncias, que o menino conheça, e compreenda.

"O sentimento da realidade na história pode, para o menino, derivar da idéia da história dele mesmo. Está nas mãos do professor induzi-lo a pesquisar os fatos da sua vida pessoal, levando-o a entender o modo como esse passado é o que constitue a história. Do mestre depende o impressionar-lhe a imaginação com a idéia de perquirir as origens de sua família, as datas e os lugares do nascimento e óbito dos seus ascendentes, as profissões deles, os casos da sua vida, seus talentos, seus haveres, etc. A criança interrogará os pais. Lerá, e comparará certidões do registro civil. Possui talvez o pai documentos, objetos provenientes de longe, de que o menino buscará inferir as suas conclusões. Procurará meio de informar-se, e cogitará nas fontes, donde poderiam derivar as informações, que necessita. Pode-se contar às crianças a história da escola: seus fundadores, sua construção, sua inauguração, seus planos; teve três classes, depois quatro, mais tarde sete, para o diante dez; mostrar os papéis que consignam esses fatos, discutir a sua autenticidade. Pode-se expor a história de Bruxelas, sua configuração, seus monumentos, mostrar mapas antigos, fixar, em presença das localidades respectivas, as suas antigas trincheiras, reconstruir o bairro que precedeu os *boulevards* atuais, ver, na ante-câmara do burgomestre, o antigo aspecto do Sena, mandar inquerir os pais a

tal respeito. Pode-se tratar a história do rei Leopoldo I, seu nascimento, sua ascensão ao trono, sua morte. O professor não enarrará ele mesmo; mandará investigar por todos os modos. Incumbirá os alunos de fixarem uma data. Um livro de per si só não se aceitará como prova suficiente; mas se requererá o depoimento de pessoas que hajam sido testemunhas, medalhas, inscrições monumentais, etc. Exercícios desta natureza inclinarão o menino para o verdadeiro sentimento da história.

"Se o discípulo não encontrou muitos dados acerca de sua ascendência, exponha-lhe o professor como, pelo contrário, famílias há, em cujo seio informações tais se preservam copiosas e certas. Mostrará antigos autos, diplomas, títulos de propriedade, etc. Dirá que as cidades teem arquivos, e irá visitá-los. Induzirá a notar a forma dos pergaminhos, sua vetustez, seus caracteres. Tentará decifrá-los. Começará a história pelo aspecto exterior e nomes dos seus materiais, como se começa a história natural colecionando borboletas. Ninguém, ao parecer, refletiu ainda em que os verdadeiros elementos da história não consistem no fato de referir histórias, mas na aquisição de noções elementares acerca dos documentos e da maneira de apurá-los. E, todavia, não podemos reunir idéias a respeito do que seja a história, senão proporcionalmente às que possuímos a respeito do que sejam os documentos. Em falecendo estas noções, a história gera a fé, e prepara homens de fé; mas não produz a ciência, nem forma homens dispostos para a ciência. É tendo em mira a ciência, e não a fé, que se há de solicitar a imaginação das crianças.

"Incitará, pois, o mestre a curiosidade em relação aos velhos pergaminhos. Dirá que quem os saiba ler, vai deparar no teor deles a Bruxelas de

outrora ; o que eram os seus habitantes ; como viviam, e o que fizeram. Dirá que, no tocante aos fatos de há cinqüenta anos, alguma coisa podemos saber de pessoas que os presenciaram, e ainda sobrevivem. Excitará o aluno a interrogar os anciãos. Dará por tarefa o recolherem informações, enquanto, por exemplo, a modas, a uma festa, a um cortejo, às jornadas de 1830, ao incêndio do teatro, à batalha de Waterloo. O menino verificará que com os sucessos antigos recresce a dificuldade. Escutará contemporâneos, que narrem por ouvir, sem ter visto.

"Encetando considerações gerais, o mestre expenderá que os belgas, antes de 1830, estavam reunidos num governo comum com a Holanda, antes disso com a França, com a Áustria, com a Espanha, etc. Apontará no mapa esses países.

"Tocando a geografia, designará, numa grande esfera, os países habitados ou áridos, a Polinésia selvagem, a América onde a gente que emigra da Europa, sucede ao gentio, que vai desaparecendo, o oriente, cheio de monumentos e povos antigos, a China civilizada e solitária, a África com os seus negros, os seus árabes, os seus desertos. Os tipos de homens, os monumentos, o aspecto pinturesco das regiões serão exibidos mediante imagens, fotografias, livros, objetos característicos de toda a natureza. Tornando à história, e indicando Bruxelas no globo, dirá que todos os outros povos tem cada qual também a sua história, os seus livros, os seus objetos antigos, etc.

"Levará os alunos à Biblioteca Real, e mostrará a quantidade de livros escritos no século corrente. Dirá que os livros sérios de história, produzidos nos séculos anteriores, que chegaram até aos nossos dias, não encheriam um grande aposento ; que os da época

de Jesus Cristo mal ocupariam um armário; enfim, que não existe nem livro nem documento de espécie nenhuma, que remontem alguns séculos alem. Todavia, os homens eram em grande número ; e o mestre buscará computá-los. Deste modo se estabelecerá a questão de saber quais foram os primórdios da humanidade.

"Tudo o que da paleontologia conhecemos, pode ser encetado pelas crianças : os sílex, os restos humanos, as cidades lacustres são outras tantas fontes históricas absolutamente intuitivas.

"Então os grandes traços da geologia virão fornecer a grande idéia de tempo : os 4.000 ou 5.000 anos abrangidos nas recordações do homem constituirão uma atualidade, empregada como unidade de medida, tal qual o raio terrestre serve de unidade nos grandes espaços.

"Para ministrar a primeira idéia sensível de raça, poderão utilizar-se as inumeráveis espécies caninas. Exibir-se-ão tipos das raças humanas. No que respeita a estas, como às dos cães, indagam os sábios se é possível que todas se originem do mesmo pai. Dividam-se as raças em nações. Empreguem-se todos os meios intuitivos imagináveis, para fazer distinguir nitidamente os caracteres peculiares aos povos históricos : trajo, monumentos, armas, utensis, etc., como já se há de ter procedido a respeito das nações atuais.

"Nas classes superiores se determinarão as linhas máximas da história universal, os fatos, os homens, as datas, que mais tarde serão as grandes balizas do estudo.

"Tomem-se dois ou três fatos, que sirvam de objeto a uma discussão séria : a guerra de Troia, por exemplo ; aduzam-se os argumentos pró e contra

outrora ; o que eram os seus habitantes ; como viviam, e o que fizeram. Dirá que, no tocante aos fatos de há cinqüenta anos, alguma coisa podemos saber de pessoas que os presencaram, e ainda sobrevivem. Excitará o aluno a interrogar os anciãos. Dará por tarefa o recolherem informações, enquanto, por exemplo, a modas, a uma festa, a um cortejo, às jornadas de 1830, ao incêndio do teatro, à batalha de Waterloo. O menino verificará que com os sucessos antigos recresce a dificuldade. Escutará contemporâneos, que narrem por ouvir, sem ter visto.

"Encetando considerações gerais, o mestre expenderá que os belgas, antes de 1830, estavam reunidos num governo comum com a Holanda, antes disso com a França, com a Áustria, com a Espanha, etc. Apontará no mapa esses países.

"Tocando a geografia, designará, numa grande esfera, os países habitados ou áridos, a Polinésia selvagem, a América onde a gente que emigra da Europa, sucede ao gentio, que vai desaparecendo, o oriente, cheio de monumentos e povos antigos, a China civilizada e solitária, a África com os seus negros, os seus árabes, os seus desertos. Os tipos de homens, os monumentos, o aspecto pinturesco das regiões serão exibidos mediante imagens, fotografias, livros, objetos característicos de toda a natureza. Tornando à história, e indicando Bruxelas no globo, dirá que todos os outros povos teem cada qual também a sua história, os seus livros, os seus objetos antigos, etc.

"Levará os alunos à Biblioteca Real, e mostrará a quantidade de livros escritos no século corrente. Dirá que os livros sérios de história, produzidos nos séculos anteriores, que chegaram até aos nossos dias, não encheriam um grande aposento ; que os da época

de Jesus Cristo mal ocupariam um armário; enfim, que não existe nem livro nem documento de espécie nenhuma, que remontem alguns séculos alem. Todavia, os homens eram em grande número ; e o mestre buscará computá-los. Deste modo se estabelecerá a questão de saber quais foram os primórdios da humanidade.

"Tudo o que da paleontologia conhecemos, pode ser encetado pelas crianças : os sílex, os restos humanos, as cidades lacustres são outras tantas fontes históricas absolutamente intuitivas.

"Então os grandes traços da geologia virão fornecer a grande idéia de tempo : os 4.000 ou 5.000 anos abrangidos nas recordações do homem constituirão uma atualidade, empregada como unidade de medida, tal qual o raio terrestre serve de unidade nos grandes espaços.

"Para ministrar a primeira idéia sensível de raça, poderão utilizar-se as inumeráveis espécies caninas. Exibir-se-ão tipos das raças humanas. No que respeita a estas, como às dos cães, indagam os sábios se é possível que todas se originem do mesmo pai. Dividam-se as raças em nações. Empreguem-se todos os meios intuitivos imagináveis, para fazer distinguir nitidamente os caracteres peculiares aos povos históricos : traje, monumentos, armas, utensis, etc., como já se há de ter procedido a respeito das nações atuais.

"Nas classes superiores se determinarão as linhas máximas da história universal, os fatos, os homens, as datas, que mais tarde serão as grandes balizas do estudo.

"Tomem-se dois ou três fatos, que sirvam de objeto a uma discussão séria : a guerra de Troia, por exemplo ; aduzam-se os argumentos pró e contra

a sua existência real ; leiam-se as passagens invocadas dos antigos, etc. Outro exemplo : o carater de Carlos V : leiam-se as apreciações diversas pelos espanhóis, pelos católicos, pelos autores modernos ; debatam-se os argumentos. Um grande fato por si só, profundamente perscrutado e controvertido, terá como consequência infundir a um menino de doze anos o sentimento da crítica histórica. O aluno compreenderá então quão difícil é julgar, quão néscio crer, e como a história, à semelhança de todas as outras ciências, consiste em observar exatamente as fontes, deduzindo-lhes com discreção as consequências.

"Havíamos mister entrar nestas considerações, para demonstrar como a história pode caber no quadro de ensino da Escola Modelo, aproveitar à cultura primária do entendimento, e receber-se como base para a ciência metódica, que mais tarde virá. O mestre procederá com a história, como com as ciências exatas. Servir-se-á da matéria que o programa assinar à classe, não para a expor, nem impor só à memória, mas para tornar incessantemente às idéias que acabamos de indicar, para imaginar exercícios a que a inteligência se aplique, e habituar a pensar com acerto.

"Atendo-se desta sorte ao empenho de inspirar o verdadeiro sentimento da história, pode o professor, ao mesmo tempo, aparelhar, ou prosseguir o ensino dos fatos pelo método anedótico, mediante biografias, etc., escolhendo os acontecimentos, ou os personagens históricos, que possam interessar às crianças, e evitando as enumerações, bem como as enarrações áridas, que a memória não conserva." (1)

(1) TEMPELS : *Op. cit.*, págs. 40-45.

Salvo numa ou noutra particularidade, facil de modificar, ou substituir, sem alterar o espírito deste sistema, as palavras do ilustre presidente da comissão da Liga do Ensino exemplificam de um modo maravilhoso o curso do método naturalmente peculiar à cultura histórica na escola.

Para ser racional e profícuo, para encerrar efetivamente em si as qualidades de uma verdadeira *cultura*, este ensino está subordinado a condições imperiosas, que releva observar escrupulosamente.

1.) Cumpre-lhe renunciar às tradições livrescas (1), repudiar os hábitos de ensino mecânico, conformar-se às leis fecundas e poderosas da intuição.

Com este propósito se esmerará em trilhar a vereda tão admiravelmente delineada para a Escola Modelo da Liga do Ensino. O emprego de coleções de gravuras, ou quadros, representando fatos, celebridades, costumes memoráveis, constitue um recurso de valor mui consideravel. É, já se disse, a *lição de coisas transportada ao passado mais longínquo*.

Nas escolas suecas a experiência depõe, com resultados excelentes, em apoio das vantagens desse meio de intuição visual. Trata-se ali o ensino destas duas matérias aliadas — a história e a geografia — pelo método Meijesberg. "Quando os alunos teem de particularizar o estudo de um país, poem-se-lhes nas mãos reduções, que exhibam o tipo, a cor, o vestuário dos habitantes, e bem assim amostras dos seus diversos produtos. Os meninos teem sempre ante os olhos estampas, mui fielmente executadas, representando os homens notáveis, o trajar, as armas, a arquitetura, enfim esses mesmos personagens nas

(1) "Si la science livresque a fait son temps, ce doit être surtout quand il s'agit de l'enseignement de l'histoire". BROUARD: *Conférence sur l'enseign. de l'histoire dans l'école primaire*.

suas ocupações familiares, consoante a época e a terra." (1) É óbvia a necessidade imprescindível de utilizar esse poderoso instrumento pedagógico, nesta secção do programa escolar (2).

2.) Na seleção das obras clássicas, que for indispensável admitir, se condenarão inexoravelmente esses "livros *inimigos da inteligência*, composto exclusivo de áridos questionários e nomenclaturas, onde a história inteira se reduz a alguns fatos brutos, e estes mesmos a um seco enunciado, tão desprovido de utilidade, quanto de interesse" (3); onde se multiplicam os pormenores ociosos, e exatamente se omitem os mais capazes de acordar a simpatia, e estimular a atividade mental; onde falece de todo o colorido, a naturalidade, a variedade, a lucidez; onde tudo se encontra, menos precisamente o necessário, o essencial (4) ao cultivo das faculdades, para cuja educação o ensino da história pode contribuir.

(1) HIPPEAU : *L'instr. publ. dans les États du Nord*, págs. 66-7.

(2) "Toute école bien ordonnée devrait avoir de ces collections de planches qui enseigneraient par les yeux, et qui aideraient ainsi les enfants au seuil de leurs études, au moment où ils sont le plus sujets à se tromper et à voir les choses d'une façon erronée". HERMANN PERGAMENI : *L'enseignement primaire de l'histoire et de la géographie*. No vol.: *Ligue de l'enseignement. Project d'organisation de l'enseignement populaire adopté par le conseil général dans la séance du 18 Juillet 1871*. 2.^a ed. Bruxelles, 1876. Pág. 53.

(3) BUISSON : *Rapport sur l'ens. prim. à l'expos. de Philad.*, pág. 310.

(4) "Upon the whole I do not think that in general, out of common History-books, you will ever get into the real history of this country, or any thing particular which it would beseem you to know. You may read very ingenious and very clever books by men whom it would be the height of insolence in me to do any other than express my respect for. But their position is essentially sceptical. Man is unhappily in that condition, that he will make only a temporary explanation of any thing, and you will not be able, if you are like the man, to understand how this island came to be what it is. You will not find it recorded in books. You will find recorded in books a jumble of tumults, disastrous ineptitudes, and all that kind of thing. But to get what you want you will have to look into side sources, and inquire in all direction". CARLYLE: *Address as Lord Rector of the University of Edinburgh*.

3.) Na escolha dos modos de executar essa cultura, os recursos da escola se distribuirão pela ordem do seu desenvolvimento e do seu valor educativo, nesta escala :

- a. A investigação pessoal do aluno.
- b. A palavra do mestre.
- c. Os livros de leitura.

Incontestavelmente, na esfera elementar, é a lição oral o grande elemento de fecundação de toda a cultura histórica, o sopro vivificador desse ensino, — a lição oral, “com a animação, o calor, o interesse que lhe são próprios, mui superior nos seus resultados a todos os que se obtem pelo emprego dos melhores livros.” (1)

“Falai aos vossos alunos, falai-lhes muito, falai-lhes sempre”, dizia aos professores primários reunidos em Paris, na exposição universal de 1878, o inspetor geral do ensino primário em França. “Narraí, narraí ainda, os grandes fatos da nossa história nacional ; e, se vos souberdes haver, todos ouvido e olhos, os vossos pequeninos ouvintes bebê-los-ão com avidez ; suas almas juvenís imbuir-se-ão deles, ficando-lhes a lembrança profundamente gravada na memória. Os pormenores poderão desvanecer-se ; mas o essencial, o capital, o belo principalmente, o grande, o nobre, o accessível à inteligência e à imitação dos discípulos, isso em que, portanto, insistireis especialmente, subsistirá intacto, influindo generosos sentimentos e, o que ainda mais vale, generosas ações. No começo, só a lição oral é praticavel. Mas não é unicamente nas classes inferiores que a lição oral tem a sua razão de ser. Menor não é, talvez, a sua ne-

(1) BROUARD: *Op. cit.*, No vol. *Conférences pédagogiques de 1878*, pág. 93.

cessidade nas classes médias e superiores. Já então o aluno sabe ler; pode aprender de cor, convem, é, até, preciso que o faça, que se exerça em voar com as próprias asas. Este progresso, todavia, não autoriza um bom mestre a abrir mão do magistério, fazendo consistir desde então o seu ensino histórico na indicação e recitação de lições. Há sempre inteligências por despertar, juízos que retificar, corações por formar, espíritos que dirigir: coisas estas que se não podem esperar da ação de uma só faculdade: a memória. Exaltando, porém, a lição oral, sentencio eu o livro, e seguramente o excluo do ensino histórico! Não; longe de tal; não caio nestoutro extremo. Não desdenho o bom livro. Apenas o arredo para o segundo plano; reduzo-o ao papel de auxiliar; não o aceito mais por mestre único, soberano senhor e dono das nossas escolas, como tanto tempo o fez a antiga pedagogia. Narrai primeiramente os fatos; animai os vossos personagens; comunicai a tudo o atrativo e o interesse da palavra; depois, quando, outrossim, houverdes envolvido no vosso colóquio, à maneira de Sócrates, as vossas caras crianças, quando as tiverdes feito falar por sua vez, remetei-as então ao livro." (1)

4.) A história, na escola, é inseparável da geografia: há de relacionar-se inteiramente com ela, de modo que estas duas disciplinas se comuniquem incessante e mutuamente vida, apoio e luz.

5.) A sua iniciação consistirá na história pátria, e, em seu primeiro começo, na *história local*. (2)

(1) *Ib.* pág. 94, 95, 98. Ver no mesmo sentido: GRÉARD: *L'instr. prim. à Paris et dans le départ. de la Seine, de 1867 à 1877*, pág. 172; MICH. BRÉAL: *Quelq. mots sur l'instr. publ. en France*, pág. 102; E. RENDU et A. TROUILLET: *Manuel de l'enseignem. prim.*, pág. 251.

BRAUN: *Rapport*. pág. 626.

(2) E. RENDU et A. TROUILLET: *Man. de l'ens. prim.*, pág. 248.

6.) Na ordem do tempo, a história contemporânea constituirá o ponto de partida dêste gênero de lições, como se pratica na Inglaterra (3) e noutros países. Na ordem da importância, à história moderna, especialmente à história contemporânea, se assinará o mais amplo espaço no programa escolar. De feito, na educação comum do povo, a maior parte do cabedal instrutivo da história deve tender a preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas da sua época.

“Não será profundamente deplorável”, diz o inspetor geral da instrução pública em França, “que os alunos da escola primária deixem os seus bancos, sem possuir noção alguma dos grandes acontecimentos do seu tempo, e que, quando chamados a apreciá-los, sentenciando os indivíduos envolvidos nesses fatos, se vejam reduzidos a não nos conhecer, senão pelas polêmicas, ordinariamente apaixonadas, da imprensa quotidiana?” (1)

7.) As primeiras noções históricas assumirão a forma *anedótica* (o que não quer dizer *biográfica*), escolhendo, entre os sucessos mais memoráveis da pátria e da humanidade, os que melhor se prestem à ação dramática, ao colorido (fiel sempre à realidade), à vida, elemento sem o qual é impossível interessar, e impressionar a crianças. Na segunda fase, o ensino, recorrendo os marcos assentados na primeira, buscará estabelecer entre eles o laço de continuidade, entrando então a suceder o aspecto da vida coletiva ao da influência individual dos grandes vultos históricos, a urdidura social, o curso complexo do desenvolvimento humano aos rasgos de virtude

(3) GRÉARD: *Op. cit.*, pág. 171.

(1) *Ibidem*.

peçoal, de heroismo privado. Aí começam a destacar-se as nações superiores e as grandes épocas, com a sua fisionomia definida em largos traços por algumas idéias rápidas, claras e precisas. Noções sucintas, mas interessantes, animadas, incisivas, dos usos, costumes, artes, instituições, crenças religiosas, assinarão a cada povo, a cada raça, a cada período o seu caráter distintivo. Só na escala seguinte se encetará a cronologia propriamente dita, que, ainda assim, se reduzirá a extrema sobriedade, circunscrevendo-se a datas essenciais, que se fixem no espírito do estudante como pontos indeleveis de orientação. O último grau, enfim, constituirá uma recapitulação, em que se adense ainda mais, de redor dos grandes fatos e dos grandes aspectos históricos até então considerados, a trama da vida comum, a evolução das nacionalidades, das famílias humanas e da espécie em geral.

8.) Pouco se deterá em quadros de guerras e campanhas. Os fatos e as glórias da paz dominarão todo o ensino. Imitemos, a este respeito, os americanos, em cujos livros escolares "a data, por exemplo, da aparição do primeiro barco a vapor se inscreve, na primeira década do século, em caracteres mais grados que a batalha de Waterloo, ou o tratado de Tilsitt" (1), e o caráter dos grandes períodos históricos se procura assinalar pelos contrastes da barbaria, constantemente cerceada, com a civilização incessantemente progressiva. (2) As cruel-

(1) BUISSON: *Rapport de Philadelphie*, pág. 311.

(2) "Uma série exposta por Sebastião Adams, de Salem (Oregon), compendiava a filosofia da história da civilização, sob o aspecto americano, em sete quadros duplos, representando lado a lado:

"1. Os monges copiando manuscritos. — Máquina de imprimir de um grande jornal em S. Francisco.

"2. Colheita a mão. — A vapor.

dades que ensanguentam a história, se utilizarão apenas na medida precisa, para inspirar o amor da tolerância, o ódio às perseguições, o sentimento da independência pessoal, a consciência da liberdade do pensamento e da palavra. Em vez das conquistas pela espada, as conquistas intelectuais; em vez do prestígio das coroas e dos heróis, a ação real dos povos sobre o seu próprio desenvolvimento.

9.) Toda a pretensão dogmática será inflexivelmente banida. As lições morais da história evitarão cuidadosamente a forma didática. Sejam mais *sentidas*, que aprendidas pelo aluno. Em vez de se *formularem* como texto doutrinal, insinuem-se pelas simpatias da narrativa, pela ação viva do espírito do mestre, pela direção constante do seu ensino.

10.) Em lugar de ser qual até hoje o figuram os compêndios e a prática entre nós, seja o ensino histórico, desde a escola, um apelo contínuo à inteligência, à iniciativa mental do aluno. Omita os pormenores de mera curiosidade, insistindo incessantemente no estudo das causas e seus efeitos na sucessão dos acontecimentos. — Quem? Quê? Quando? Por que motivos? De que modo? Com que resultados? (1) — Eis o quadro normal, a que o mestre se esmerará em adstringir o exame dos fatos.

"3. Partida de Cristóvão Colombo. — Assentamento do cabo transatlântico.

"4. Costura a agulha. — Máquina de coser.

"5. Fiação a roca. — Tecelagem mecânica.

"6. Viagem a duas juntas de bois (seis meses), de New York a S. Francisco. — Via férrea do Atlântico ao Pacífico (dez dias).

"7. Guerra civil; barricadas. — Arbitramento internacional de Genebra (1872)".

BUISSON: *Op. cit.*, pág. 322.

(1) Tal o método aconselhado por um grande pedagogo americano, Mr. G. H. Martin, da escola normal de Bridgewater, professor eminentíssimo, "que mais do que ninguém conhece as necessidades do ensino primário". (BUISSON: *Op. cit.*, pág. 313).

11.) A cultura histórica na escola evitará o mais possível os compêndios e as lições de cor, reduzindo-se, em geral, às lições orais e aos livros de leitura. Tem por si este preceito a experiência dos países de língua alemã, nos quais, "salvo algumas tentativas recentes e pouco concludentes, o ensino da história se tem efetuado, até aqui, sem manual

Eis, em rápida amostra, um dos modos deste processo:

"Em relação às três primeiras questões o mestre escreverá na pedra.

Quem?	Quê?	Quando?
Cristóvão Colombo	descobre Guanaani	em 1492
Cristóvão Colombo	descobre o continente	em 1498
De Leon	descobre a Flórida	
Cortez	conquista o México	
Magalhães	faz a volta do mundo	
Pizarro	conquista o Perú	
De Soto	descobre o México	
Menendez	funda Santo Agostinho, a primeira cidade européia na América,	em 1565

"Deixam-se de propósito em branco as datas que o mestre não tem por conveniente obrigar os alunos a aprenderem.

"Depois, inscritos estes pontos de orientação, induz o preceptor os discípulos a se pronunciarem acerca das três outras questões do programa; ministra-lhes alguns pormenores biográficos a respeito dos personagens; pergunta-lhes se leram voluntariamente alguma coisa, ou aprenderam alguma circunstância além dos fatos contidos no livro de leitura. Diligência provocar da parte deles algumas apreciações, enquanto, por exemplo, aos resultados das conquistas espanholas; encaminha-os a descobrirem sucessivamente como elas ampliaram o território de Espanha, como deram influência e riqueza a este país; como a língua espanhola e o catolicismo foram destarte introduzidos numa vasta parte da América; como o ouro e a prata se tornaram mais abundantes, e novos produtos naturais penetraram no mundo antigo; como se dilataram os conhecimentos geográficos, se franquearam a todas as ciências novos campos de estudo, se demonstrou a forma esférica da terra; como as demais nações de Europa se sentiram estimuladas pelo exemplo a tentar expedições análogas; como a civilização européia, enfim, obteve daí considerável adiantamento. Receia acaso o professor, que, sob palavras como, por exemplo, a de *civilização*, os discípulos concebiam apenas idéias vagas? É tornar sensível, mediante aplicações concretas, a aceção do vocábulo abstrato. Diga-lhes (quem fala, é sempre Mr. Martin):

"Suponde que não tivéssemos relações com outro qualquer povo do mundo: que gênero de alimentos, de roupa, de casas, de móveis pode-

especial" (1), e a dos Estados Unidos, onde "a história geral não entra, por assim dizer, nas escolas primárias, senão por meio dos livros de leitura." (2)

Se é certo que o menino se ressentia de "um gosto inato pela história" (3); se é certo ser hoje uniforme a opinião "de todos os pedagogos em que a história se deve professar na escola primária" (4); — estes são os ditames de que, segundo os melhores dados da observação, depende a inauguração séria deste estudo na escola brasileira, de modo que não redunde em sobrecarga para o cérebro melindroso da criança, antes atue como *meio de desenvolvimento* para as faculdades cujo cultivo pertence à educação elementar.

§ 10

Rudimentos de economia política

Cabe a economia política no plano de estudos escolar?

ríamos obter? Do que ora possuímos, que objetos nos faleceriam? (*Respondam os alunos.*)

"Demos agora que entrássemos em relações com um país que produza, e fabrique o algodão. Desde então o algodão virá logo a ser o alvo dos nossos desejos. Ora, não nos é dado have-lo, senão trocando-o por alguns dos artigos de que dispomos em quantidade. Mas nem todos o poderão comprar; visto que nem todos teem meios de sobra, para os dar em troca. O algodão, pois, ficará sendo objeto de luxo. Os que não no alcançaram, — mais, por isso mesmo, o cobiçarão; forcejarão por trabalhar mais, por acumular maior soma de economias, com que o comprem; e a pouco e pouco o algodão se irá tornando um gênero de uso mais vulgar, um objeto de necessidade".

"E destarte prossegue a lição de história, fazendo traço a traço o esboço da civilização; seguindo, de exemplo em exemplo, os efeitos da permutação internacional, na indústria, no comércio, nos hábitos domésticos, na vida material e, até, na vida política e social".

BUISSON: *Rapport de Philadelphie*, págs. 313-14.

(1) BRAUN: *Rapport sur l'ens. prim. à l'exposit. univ. de 1878*, pág. 627.

(2) BUISSON: *Rapport sur l'ens. prim. à l'exposit. univ. de 1876*, pág. 312.

(3) H. PERGAMENI: *Dans quelle mesure et par quelles méthodes faut-il enseigner l'histoire dans les écoles primaires?* No vol.: *Congr. Int. de l'Enseign.*, Brux., 1880. Pág. 261.

(4) *Ibidem*.

Enquanto a nós, não o duvidamos.

Que não lhe chega a sua vez senão no mais elevado grau do ensino primário, é manifesto. Mas que aí lhe toque um lugar de direito, um lugar indisputável, não nos parece menos evidente.

O cultivo das ciências da natureza, encetado logo aos primeiros passos da educação elementar, implantou solidamente no espírito do aluno o gosto pelos fatos, o sentimento das relações de causalidade, a intuição da lei, que reúne, e explica os fenômenos da criação. A geografia, a história, o ensino moral e patriótico revelaram-lhe pouco a pouco a subordinação das ações humanas a necessidades uniformes, análogas, pela sua generalidade, pela sua fatalidade, pela sua imutabilidade, a esses grandes princípios de desenvolvimento que o universo físico lhe expôs em todas as manifestações da matéria, da força e da vida. Não se trata, pois, quanto à economia política, senão de utilizar esses hábitos de observação, e desenvolver as sementes que a instrução geográfica, histórica e cívica lentamente acumulou na inteligência da criança, para a levar sem esforço ao descobrimento das origens naturais, que dominam o mais universal de todos os fatos, o fato capital entre todos nas sociedades humanas: a riqueza, sua produção, sua distribuição, seu caráter. Já as noções estatísticas, industriais, mercantis, bebidas no estudo elementar das várias regiões da terra, depositaram para esse fim um material considerável, de onde a percepção intuitiva das leis econômicas irradiará, com o mínimo dispêndio de energia, ao toque da palavra habil de um mestre, que possua a arte de

guiar a iniciativa dos discípulos a descobrirem a explicação das coisas que os impressionem, e lhes fixem a curiosidade.

Compreendido assim, o ensino *rudimentar* da economia política é o complemento forçoso da geografia, da história, das noções de direito social e direito pátrio inevitavelmente abrangidas no programa escolar.

Tereis educado as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação, se lhes não incutirdes, pela evidência das leis naturais, a convicção do caráter providencial das desigualdades, em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes? Se reconheceis que não, para quando reservareis essa educação econômica do povo? Para a ensaiardes nos adultos, naqueles a quem as asperezas e as privações da luta pela vida já atearam, em espíritos desalumiados da ciência, a chama sinistra das paixões niveladoras? Não será tardia então essa propaganda sobre inteligências e corações endurecidos contra o proselitismo sedutor das miragens igualistas?

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estaveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do combate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do triplice

bronze do bom-senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias.

Não estranhareis, portanto, a opinião, que consignaremos sem reserva, de que a compreensão elementar das leis econômicas constitui *parte impreterível de toda a educação, tem seu assento inevitável na cultura popular, e toca essencialmente ao programa da escola.*

"O operário", vai já por muitos anos que o dizia um homem da mais alta ciência, "o operário tem de suportar, durante a vida, o fardo de um duro trabalho, talvez, até, a agonia de privações, vendo, ao mesmo tempo, a opulência nadar em oiro, e cevar os seus cães com o que bastaria para salvar da morte pela fome os filhos do pobre. Não seria razão, pois, auxiliá-lo a aplacar as ruins disposições que os desgostos lhe hão de sugerir, mostrando-lhe desde a juventude uma relação necessária entre a lei moral que proíbe roubar e a permanência da sociedade? Não conviria provar-lhe de uma vez que, para ele mesmo, para os seus, para as gerações futuras da sua descendência, mais valeria morrer ele à fome do que perpetrar um roubo? Ora, se, para atuar nesse indivíduo, não lhe encontrardes no espírito certos conhecimentos fundamentais e certos hábitos de reflexão, que probabilidade haverá de persuadirdes a um faminto de que o capitalista não é um ladrão privilegiado (*a thief "with a circumbendibus"*)? E,

se ele sinceramente o crê, que aproveita citar mandamentos do decálogo ao miserável deliberado a arrancar ao capitalista uma restituição forçada?". (1)

Na Inglaterra estas idéias são hoje quasi triviais. O príncipe Alberto sustentou-as num dos seus discursos. Lubbock defendeu-as, perante a câmara dos comuns. (2) Em 1870 uma comissão, nomeada pela *Social Science Association* para estudar as relações entre a ciência e o trabalho, submeteu ao ministério da instrução pública (3) um relatório, cujas conclusões estabelecem:

1) Que o meio de aplacar, e prevenir as hostilidades entre o trabalho e o capital, é instruir o povo desde a mocidade nos elementos da ciência econômica;

2) que este ensino se deve introduzir em *todas as escolas subsidiadas pelo Estado*;

3) que a sua adaptabilidade à esfera da educação escolar está demonstrada, hoje, até à *evidência e acima de toda a questão*. (4)

(1) TH. HUXLEY: *A liberal education. Lay sermons, addresses and reviews*, pág. 37.

(2) JOHN LUBBOCK; *Addresses, political and educational*, pág. 89.

(3) Parece-nos perfeitamente applicavel este designativo à *Education Department*, dirigida pelo *Vice-President of the Committee of Council on Education*. Ao menos, por esse qualificativo a indica frequentemente Huxley: "... the Education Department (an euphemism for the future Minister of Education)..." HUXLEY: *The school boards. Critiques and addresses*, pág. 35 "... the future Minister of Education..." pág. 36. "... the Education Minister..." pág. 37. "... the Minister of Education..." *Ibidem*.

(4) "The hostility between labour and capital, arising from an erroneous belief that the interest of work-people and their employers, and of tenants and landlords, are opposed to each other — a belief leading, in manufactures, to attempts to impose harassing restrictions regarding rates of wages, hours of labour, piece-work, number of apprentices and the use of machinery; and, in agriculture, to attempts to dictate the amount of rent to be exacted and the selection of tenants and leading, in its further stages, to strikes, lock-outs, rattennings and threats of per-

Stanley Jevons, depois de muitos outros (1), invoca, esposando-as, estas sensatas observações de Whately:

“Os rudimentos da ciência exata destes assuntos demonstra a experiência que são susceptíveis de comunicar-se ao espírito numa idade mui verde. Aos diretores, patronos e promotores do ensino público incumbe, portanto, considerarem como objeto de não pouco momento a difusão correta dos elementos de um estudo, com que todos os homens, praticamente, no correr da vida, teem de lidar, e a cujo respeito nenhuma classe de indivíduos, desde as mais eminentes até às ínfimas, pode estar em ignorância ou erro, sem perigo.” (2)

A comissão parlamentar, de que foi relator, na França, em 1880, o sábio Paulo Bert andou nestas mesmas águas.

“Ao nosso juízo”, discorria ela, “não pode deixar de ser mui útil à tranquilidade pública o ministrar a escola algumas indicações acerca da produção, do consumo, da permuta, etc.; contanto que essas indicações, de ordem prática, deduzidas precisa-

sonal violence and ultimately, in many cases, to murder itself — might have been mitigated, and in great measure prevented, had the people of this country in their youth and before the mind could be warped, been instructed in the elements of economic science. And on this and other grounds they” (the commission) “respectfully urge that no more time be lost in taking measures for gradually introducing this knowledge as a regular branch of education into all schools to which the State gives pecuniary aid. That the practicability of communicating such knowledge to the minds of even very young persons, and of making it both interesting and attractive, has been demonstrated on such a scale to place the matter beyond doubt”.

(1) Ver o nosso Parecer e projeto de reforma do ensino secundário e superior, pág. 49. [Pág. 188 do Tomo I do Vol. IX na edição das Obras Completas.]

(2) STANLEY JEVONS: *Political Economy (Science Primer)*. London, 1880. Pág. 5-6.

mente das circunstâncias da vida, se distanciem cuidadosamente das definições áridas, abstrusas, incertas e desses debates em que ainda os homens mais eminentes não se acham de harmonia. Por mais de assustar que a certas pessoas se afigure a expressão *economia política*, inserida num programa da aula primária, não nos pareceu que devêssemos recuar ante o nome, quando tínhamos por necessária a coisa." (1)

Esta opinião prevaleceu nas câmaras francesas. A exemplo do que, há muito, se pratica nas escolas americanas, a lei de 28 de março do ano corrente fêz das noções de economia política uma das partes do curso escolar.

§ 11

Cultura moral. — Cultura cívica

Se pela importância da cultura moral na educação humana houvéssemos de fixar-lhe a graduação e o espaço, quanto à ordem das matérias e a extensão das lições, no programa escolar, a ela teria cabido, neste capítulo, o primeiro lugar; a ela designaria a reforma, no plano de estudos elementares, casa mais ampla que a todos os outros assuntos do ensino reunidos.

É, com efeito, profunda convicção nossa que a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular depende absolutamente da sua associação contínua, íntima, indissolúvel à substância do cultivo moral. Do esquecerem a necessidade inviolável desta união essencial é que proveem as dúvidas inconsideradamente postas quanto à ação cor-

(1) PAUL BERT : *Rapport*, pág. 53.

retiva do derramamento do ensino contra a indigência e a criminalidade. (1) *Instruir* não é simplesmente *acumular conhecimentos*, mas *cultivar as faculdades por onde os adquirimos*, e utilizamos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultaneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. *Conhecer* é possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido ao menos em que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola. E, se, entre coisas tão naturalmente destinadas a andar juntas, e cooperar aliadas, fosse lícito propor escolha, não há consciência humana que hesitasse um instante entre um ímprobo e um analfabeto, entre um analfabeto e um mau.

A um dos representantes da mais alta ciência neste século pertence a mais eloqüente homenagem que jamais rendeu a inteligência do homem ao papel supremo da moralidade na educação da nossa espécie. "Nos tempos que correm", diz Huxley, "o mesmo é não saber ler que ser miope, não saber escrever e estar aleijado. Declaro, todavia, que, se me impusessem a alternativa, antes quereria que os filhos das classes pobres se criassem na ignorância dessas duas prestimosas artes, do que serem alheios a esse conhe-

(1) "Que admira apelarem, ainda há pouco, para a estatística, com o fim, tão profundamente nêscio (*so profoundly foolish*), de provar que a educação nenhum bem faz, — não diminua nem a miséria, nem o crime entre o comum do gênero humano? A essa impugnação responderei: Como é que disso, a que chamais educação, se havia de esperar qualquer destes benefícios? Sendo eu um velhaco, ou um tólo, se me ensinarem a ler, e escrever, não me farão nem menos imbecil, nem

cimento da sabedoria e da virtude, para o qual são apenas meios a escrita e a leitura." (1)

É ocioso dizer que não vacilamos em subscrever sem reservas esta opinião. Ante semelhante declaração, porem, não faltará quem pense em insinuar contra nós a pecha de contradição, nestas duas dúvidas:

Se ligais este supremo valor à cultura moral, como lhe reservais, na seriação dos objetos da escola, o último lugar?

Se a moral sobreleva em alcance o ensino das matérias usuais na escola, como lhe não abris no programa um curso definido e proporcional, na duração das lições, à preciosidade inestimável deste elemento de cultura?

Pelos mais óbvios motivos.

Ocupamo-nos em derradeiro lugar com a cultura moral; porque esta espécie de cultura, aos nossos olhos, há de ser *um resultado*, uma frutificação

menos desonesto; a não ser que me habilitem a dirigir para a verdade e o bem o meu talento de ler e escrever.

"Imaginaí que alguém se lembrasse de aguir de inutil a medicina, demonstrando, com as estatísticas em punho, não se haver alterado a porcentagem dos óbitos entre certo número de pessoas, a quem se tivesse ensinado a abrir um estojo de medicamentos, como entre outras que mal lhe soubessem distinguir a chave. Absurda seria essa argumentação; mas não o é menos a que combato. No amor do bem está o único remédio possível contra os sofrimentos, o crime e todos os outros males da humanidade. Instruindo um homem no ler e escrever, ter-lhe-eis posto nas mãos as grandes chaves do cofre da moralidade. Mas abrirá ele, ou não, esse cofre? Já é questão diversa. Tão possível será que se envenene, como que se cure, se, não sendo guiado, ingerir a primeira droga que se lhe depare". TH. H. HUXLEY: *Lay sermons, addresses, and reviews*. New York, 1880. Págs. 38-9.

(1) "In these times a man may as well be purblind, as unable to read, — lame, as unable to write. But I protest that, if I thought the alternative were a necessary one, I would rather that the children of the poor should grow up ignorant of both these mighty arts, than that they should remain ignorant of that knowledge to which these arts are means". TH. H. HUXLEY: *Lay sermons*, pág. 39.

continua da direção imprimida à escola em todas as funções da sua vida.

Não lhe assinamos, na organização do programa, limites positivos, ensanchas certas e determinadas; porque é nosso pensamento que ela envolva no seu influxo o ensino todo; é nosso voto que se cultive, não absurdamente, como até hoje, pelos processos didáticos, mas praticamente, concretamente, experimentalmente, — único sistema capaz de fazer do sentimento moral, desde os nossos primeiros anos, uma parte viva da nossa alma, um princípio constantemente atuante sobre o nosso procedimento.

Neste sentido se enuncia o programa das escolas pensilvanianas, que, com atribuir à cultura moralizadora na escola a eminência mais alta, não lhe fixa, todavia, lições distintas, nem lhe abre curso especial. (1)

Assim procede também a religiosa Holanda, onde a lei de 17 de agosto de 1878, que rege o assunto, não a especifica entre as matérias lecionadas nas escolas. Apenas, no art. 33, estatue: "O ensino escolar terá por objeto desenvolver as faculdades intellectuais, e aparelhá-las para a prática das virtudes cristãs e sociais".

O congresso pedagógico reunido pelo governo francês em Paris o ano passado resolveu "que o ensino moral seja independente do ensino confessional; que se ligue a todas as lições da classe elementar,

(1) BUISSON: *Rapport sur l'inst. prim. à l'exposition universelle de Vienne en 1873. Ouvrage publié sous les ausp. du minist. de l'instr. publ.* Paris, Imprim. Nation., MDCCCLXXV. Pág. 145.

sem formar curso especial; que seja harmonizado com os princípios da sociedade moderna.” (1)

A Escola Modelo da Liga do Ensino, em Bruxelas, uma das maravilhas do progresso escolar nos nossos tempos, no *diretório geral dos professores*, joia pedagógica de inestimável preço, exprime-se no mesmo sentido. “A cultura moral”, diz ela, “é a *parte principal da cultura geral*. Todavia, a moral não figura no *programa da escola, entre os objetos que se hão de ensinar*. A moral, para com crianças, não é matéria científica, mas obra de sentimentos e hábitos. *Lições de moral a hora fixa e por ordem metódica não são nem indispensáveis, nem suficientes*. O que importa, é que a escola submeta o menino a um *regimen, cujas consequências sejam produzir efetivamente a moralidade, formar o caráter, fazer com que realmente se possuam as virtudes que constituem o alvo da moral.*” (2)

A pedagogia contemporânea, pelos seus representantes mais abalizados, reconhece a esterilidade das teorias como influência educadora dos sentimentos na escola. A moral “não deve estrear por definições dos princípios abstratos; não há de consistir em catecismos, que se decorem; nem convem que se ostente à dianteira do programa, com o abecedário, a escrita e a ortografia, como se houvera de preceder a todos os demais conhecimentos. Destes, pelo contrário, emana, compondo a unidade e a harmonia entre todos os conhecimentos, entre todas as aplica-

(1) *Ministère de l'instruction publique. Congrès Pédagogique de 1881. Deuxième question: de l'enseignement et de l'éducation dans la dernière classe de la division élémentaire ou petite classe.* Paris, Imprim. Nationale, 1881. Pág. 342.

(2) *Notice sur les trav. de la Lig. de l'Enseign. et de l'Ec. Mod. Instructions général. des instituteurs*, pag. 23.

ções. Em toda a criação de um produto completo, na ordem industrial ou artística, há um passo para a moral, pela ordem, pela disciplina, pela abnegação devotada a uma idéia final, que necessariamente se conteem no esforço de produção. De modo que o ensino moral e sociológico se desprende espontaneamente do trabalho da oficina, do exercício militar ou ginástico, do canto, até, e da música. Mas é principalmente no exemplo admirável da harmonia das ciências que consiste a sua demonstração. Há, positivamente, uma recôndita moralidade no sistema métrico e na geografia." (1)

Portanto, é de todas as matérias de estudo que deve resultar a ação moralizadora: (2) eis a fórmula de toda a educação eficaz.

A escola, estranha, pelo princípio da secularidade, ao ensino formalista dos catecismos religiosos, é peculiarmente apta, pela direção científica dos seus métodos e do seu programa, a dar o mais largo desenvolvimento a esta cultura.

Por si mesmo e de per si só, o espírito de tolerância, que a escola leiga encarna em si, encerra uma origem de virtudes, a que se opõe a índole particularista da moral ensinada como dependência das religiões positivas. "Muito há que repito", escrevia, nos últimos anos da sua vida, o *santo leigo*, a quem se referia ultimamente a palavra religiosa do sábio Pasteur; "há muito repito eu que nós, os leigos, nós, os sectários das idéias e instituições modernas, sobrelevamos em moralidade os fautores das doutrinas

(1) AD. COSTE : *Hygiène sociale contre le paupérisme*. Paris. 1882. Pág. 489.

(2) GRÉARD: *L'enseign. prim. à Paris et dans le départ. de la Seine*, de 1867 à 1877, pág. 175.

teológicas, que, todavia, se presumem os sós guardas e penhores da vida moral das sociedades; e o principal atestado desta superioridade está precisamente na tolerância, que, a despeito deles, praticamos para com eles mesmos." (1) A intolerância é o caráter fatal de todas as igrejas; a tolerância, o ambiente necessário e a condição suprema de toda a ciência. Respirando na atmosfera da ciência, pois, a escola leiga constitui a representação mais influente dessa moralidade superior, que só a tolerância pode alimentar. Reunindo no seu grêmio os futuros cidadãos de todas as crenças, e protegendo contra as prevenções recíprocas a fé de uns e de outros, incute para sempre na substância dessas almas, na essência dessas naturezas em formação a primeira, a mais humana, a mais útil de todas as qualidades de uma sociedade civilizada: o respeito à consciência alheia, o sentimento da liberdade de pensar, a fraternidade, a caridade, a estima, entre os conflitos de opiniões que nos agitam, mas não nos devem desirmanar, nem deprimir uns aos olhos dos outros.

Quaisquer que sejam, em moral, os casos litigiosos, as escolas opostas, as divergências de religião a religião, quem contestará a existência de um assentimento geral quanto a certo número de leis e verdades, que formam a base comum de toda a ordem, de toda a justiça, de todo interesse legítimo, de toda a atividade regular e fecunda entre os homens? "Esses pontos", diz o maior órgão educativo dos Estados Unidos, o *Journal of Education*, de H. Barnard, "são precisamente os que a escola não deve descurar. Quem, por exemplo, contrariará o pensa-

(1) E. LITTRÉ: *De l'établissement de la troisième république*. Paris, 1880. Pág. 499.

mento de inculcar aos meninos o amor do dever, a idéia do trabalho, da atividade, da frugalidade, do bom emprêgo do tempo, da probidade, da sinceridade absoluta, do *self-control*, do acatamento aos direitos do próximo, da obediência devida à lei, da decência, da morigeração, da pureza e polidez de linguagem, da lealdade, da caridade, do amor da pátria?" Ora, se a este respeito estão de acordo todas as confissões religiosas e todos os sistemas filosóficos, que dividem entre si o domínio dos espíritos no seio da civilização, não é óbvio que à escola, sem se filiar a nenhuma seita, assiste a mais perfeita competência para semear, e cultivar entre a mocidade essas disposições moralizadoras? De culto a culto diversificam os dogmas, e sob todos eles, em grau mais ou menos adiantado, florescem nações policiadas, prósperas, felizes. Suprimi, porem, a responsabilidade, a justiça, a honra, todos esses sentimentos universalmente humanos, que como cabedal comum pairam acima de todos os dogmas, numa região neutra, e a vida social inevitavelmente se desfaz na corrupção e na barbaria. Não será logo, "mais prudente não associar a sorte das crenças morais a sistema algum" (1), do que fazer delas o apêndice inseparável de um credo, quando a humanidade não dispõe, nem jamais disporá de meios, para assegurar a um corpo de artigos religiosos essa universal aceitação, que só a demência do fanatismo podia sonhar?

A escola, organizada segundo as idéias novas, procura estabelecer a comunicação mais contínua e profunda entre a inteligência, que abrolha, do me-

(1) E. RÉNAN: *Réponse au discours de réception de M. L. Pasteur*, Paris, 1882. Pág. 41.

nino e a realidade da criação que o circunda; e não há nada tão eminentemente moralizador como o sentimento, que só no seio da natureza podemos beber, que só pelo comércio habitual com os seus fenômenos nos é dado consolidar, da subordinação de todos os fatos, grandes e pequenos, à autoridade inalterável e incorruptível das leis que governam o mundo. O dogma teológico, nas várias confissões em que se ramifica, ao mesmo passo que, por um lado, com as cominações de uma eternidade de suplicios, atua, pelas mais tremendas influências do terror, sobre a candura das almas simples e a sensibilidade das imaginações vivas ou incultas, — de outro, com os tesouros infinitos de misericórdia que concentra nas mãos do supremo juiz, pelas possibilidades, sempre em perspectiva, de uma intervenção irresistível, sobrenatural, milagrosa, capaz de dispensar na lei, de tocar com inesperados prodígios da graça divina os mais negros abismos da perversidade humana, de fixar predestinações, e autorizar ora provanças ingratas, ora estrondosas exceções de uma indulgência onipotente, é incapaz de habituar o comum das almas a essa alta filosofia do dever, que nos ensina a crer no bem e no mal, a esperar o infortúnio ou a prosperidade como consequências naturais da nossa obediência inteligente às condições necessárias da nossa vida, quais a observação e a experiência não-las revelam.

Temos, por exemplo, entre mãos um dos livros de ensino religioso adotados entre nós, nas escolas do governo. Julgai de que água é a moral que ali se professa, por uma leve amostra, que vos vamos indicar. Nesse manual as crianças, entre muita outra cópia de instrução igualmente *prestadia*, são conde-

nadas a estudar pacientemente, em outros tantos capítulos,

a confraria do Santíssimo Sacramento;
 " " " *Sagrado Coração de Jesus;*
 " " " " *de Maria;*
 " " " *Rosário;*
 " " " *escapulário do Monte Carmelo;*
 " " " " *da Imaculada Con-*
 " " " " *ceição;*
 " " " " *da Paixão;*

o exercício da Via Sacra;

as indulgências inerentes ao Ângelus;

a Propagação da Fé;

a Santa Infância;

o Apostolado da Oração;

a Medalha Milagrosa;

o Dinheiro de S. Pedro;

a Cruz de S. Bento;

a Invenção da Santa Cruz;

a Santa Casa do Loreto;

as aparições do Paray-le-Monial;

os fastos de Nossa Senhora da Salette;

" " " " " " *Lourdes;*

a basílica patriarcal de Santa Maria Maior. (1)

Ora, entre outros meios de moralização com que esse livro, episcopal e imperialmente preconizado, se destina a educar os nossos filhos, chamamos a atenção da câmara par um espécimen. Trata-se do escapulário do Monte Carmelo.

(1) *Compêndio do curso completo de instrução cristã, aprovado por Monsenhor D. Pedro Maria de Lacerda, Bispo de S. Sebastião do Rio de Janeiro, e ADOPTADO PELO CONSELHO SUPERIOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, PARA SER ENSINADO NAS ESCOLAS DO GOVÊRNO IMPERIAL, por Monsenh. Carlos Couturier. Rio de Janeiro, 1877. Págs. 198-246.*

Eis o que as nossas autoridades do ensino mandam narrar aos alunos das nossas escolas.

“É devida a devoção do Escapulário Carmelitano à piedade de S. Simão Stock, ou antes à liberalidade de Maria, ciosa de recompensar a piedade e o amor do seu dedicado servo. É esta piedosa prática *penhor de predestinação para aqueles que a abraçam*, como o provam estas consoladoras palavras, que Maria dirigiu a S. Simão Stock, quando lhe remeteu o sagrado hábito: ‘Caríssimo filho, recebei o escapulário da nossa ordem, sinal da minha confraternidade, *privilégio para vós e igualmente para todos os irmãos do Carmelo. Todo aquele que morrer revestido deste santo escapulário, não arderá nas penas do inferno...* ... É ainda certo que a Santíssima Virgem, numa aparição que fez ao Papa João XXII, prometeu-lhe *livrar das chamas do purgatório os associados do Escapulário, no sábado imediato à sua morte...* Este escapulário deve ser recebido da mão de um sacerdote, que tenha poder para dá-lo. Achando-se já usado o primeiro, não é necessário que os outros, que se receberem depois, sejam bentos. Deve ser de lã parda, ou preta, e os cordões da mesma qualidade, ou pelo menos não sejam de seda. Não é preciso que os dois pedaços de lã sejam estampados com imagem alguma, como acontece com o escapulário da Paixão, ou da Imaculada Conceição.” (1)

Tal é, pois, o ensino que nas nossas escolas circula sob o nome de moral *religiosa*; uma casta de moral, que, depois de afrontar a primeira condição de toda a moralidade real, a sinceridade, embaindo a

(1) *Ibid.*, págs 205-7.

imaginação infantil com a impostura de fábulas ridículas e abomináveis, em que a idéia do onipotente se presta ao ludíbrio das invenções mais indignas, acaba por fazer da felicidade vindoura, prometida aos bons pela eterna justiça do céu, um privilégio explorado por uma associação de devotos imbecis ou hipócritas e inerente ao uso de um trapo. Bem vêdes: é a mais requintada imoralidade, que se acoita sob as vestes da moral. *Religiosa*, na acepção sublime da palavra, não será antes a ciência, convencendo-nos de que o homem pelas suas obras é o principal artifice do seu destino? de que o bem e o mal se distribuem por uma justiça irreduzível, incapaz de exceções? de que as dificuldades do dever são mais salutares e mais doces do que as satisfações do egoísmo?

Neste sentido é que H. Spencer observou: "Longe de que a ciência seja irreligiosa, como tantos supõem, — pelo contrário, o desprezo da ciência é que é irreligioso." (1)

Aquele em cujo espírito calar profundamente, pelo conhecimento das leis fisiológicas, a necessidade impreterível da continência, da temperança, da sobriedade, está, é claro, incomparavelmente mais

(1) "Uma humilde comparação", prossegue esse escritor. "Imaginemos um autor, a quem todo o dia saudássemos, louvando-o, e enaltecedo-o em pomposo estilo. Imaginemos que os louvores constantemente dirigidos a ele insistam na sabedoria, na magnificência, na grandeza das suas obras. Imaginemos que aqueles a quem incessantemente se ouve a apologia dessas obras, nunca lhes vissem mais do que o invólucro, nunca as lessem, nunca as procurassem interpretar. Encômios tais, aos nossos olhos, que valor teriam? Que ajuizariamos da sua sinceridade? E, contudo, se se permite comparar ao grande o pequeno, eis como procede a humanidade, em geral, para com o universo e a sua causa. Ainda pior! Os homens, não só perpassam por essas coisas que pregoam maravilhosas, sem as estudar, como chegam a exprobrar os que se dedicam à observação da natureza, acusando-os de se entregarem a um frívolo passatempo, e desprezam os que ativamente se interessam por

preso ao cumprimento dos deveres morais dessa categoria, do que o crédulo, que fia da eventualidade, sempre afagada pelos cômodos do vício, dê uma interferência sobrehumana, possível a cada instante, a reparação dos estragos habituais de uma existência desordenada. Daí a idéia, que se encontra levada a efeito na União Americana, particularmente nos estados do Oeste, com especialidade naqueles onde prepondera a influência alemã, de deduzir cientificamente da psicologia e da fisiologia o ensino escolar da moral. (1)

Destruindo na alma humana a idolatria do arbítrio, ligando a realidade universal à soberania absoluta da lei, a cultura científica inclina para a subordinação ao dever, para a altivez no direito, para a resignação ao sofrimento, para a insubmissão às tiranias, para as virtudes pacientes e vigorosas que exige a luta pela vida, e que só a concepção das suas necessidades inevitáveis nos pode comunicar. "Pelo

essas proclamadas maravilhas. Ainda uma vez, pois, o diremos: a irreligiosa não é a ciência, mas a indiferença, que a desdenha. A devoção à ciência é um tácito culto: é o reconhecimento tácito do valor das coisas que estudamos e, implicitamente, da sua causa. Não é uma homenagem rendida simplesmente pela boca; é uma homenagem tributada pelas ações; não é uma reverência exprimida em palavras; é um respeito demonstrado pelo sacrifício do nosso tempo, do nosso pensamento, do nosso trabalho.

"Mas não é só deste modo que a verdadeira ciência é essencialmente religiosa. É também religiosa, porque suscita um profundo respeito para com essas uniformidades de ação que em tudo se patenteiam, e uma fé implícita nelas. O homem de ciência, pelas suas experiências acumuladas, adquire uma crença compelta nas relações imutáveis dos fenômenos, na conexão invariável de causa e efeito, na necessidade dos bons e maus resultados. Em vez das penas e recompensas de que rezam os símbolos tradicionais, e que o vulgo vagamente espera grangear, ou evitar, a despeito das suas desobediências, o sábio descobre galardões e castigos que derivam da ordenada constituição das coisas, e certifica-se de que as consequências más da rebeldia são inevitáveis. Percebe que as leis a que nos devemos submeter, são, ao mesmo tempo, inexoráveis e benfazejas. Vê que, conformando-nos com elas, o curso das

(1) BUISSON: *Rapport de Philadelphie*, pág. 482.

estudo dos fenômenos naturais, que vê rigorosamente submetidos a regras imutáveis, a criança", pondera Paulo Bert, "não aprenderá só a resguardar-se contra os terrores estultos e as néscias credulidades, que eles geram: terá, outrossim, adquirido o profundo sentimento e o respeito da lei. Da lei natural à lei social este sentimento subsistirá. Depois de ter visto o capricho expulso da natureza por inútil ou perigoso, pouco propenso hão de encontrar o individuo a reconhecer-lhe noutro domínio alguma autoridade e sobretudo utilidade alguma. Já não sentirá tentações de buscar num súbito milagre a cura do mal social, do mesmo modo como não lhe pedirá a reparação do mal físico; e os salvadores não o seduzirão mais. Preparando assim um espírito bem formado, prepararemos um cidadão livre." (1)

coisas tende sempre a uma perfeição crescente, a uma felicidade superior. Então de continuo insiste na observação dessas leis, indigna-se contra as infrações; e assim, afirmando os princípios eternos das coisas e a necessidade de obedecer-lhes, mostra-se essencialmente religioso.

Juntai a estas considerações outro aspecto religioso da ciência: e vem a ser que só ela nos é capaz de proporcionar idéia justa do que somos e das nossas relações com os mistérios do ser. Ao mesmo tempo que nos mostra tudo quanto se pode saber, indica-nos os limites além dos quais não podemos saber mais nada. Não é por asserções dogmáticas que ensina a impossibilidade de compreender a causa última das coisas: conduz-nos, sim, a reconhecer claramente essa impossibilidade, fazendo-nos tocar, em todas as direções, os limites que não nos é dado transpor. Leva-nos a sentir mais do que outra qualquer coisa a fraqueza da inteligência humana em presença do que demora além do seu alcance. De uma atitude talvez altiva em relação às tradições e autoridades humanas, é humilde ante o véu impenetrável que lhe encobre o absoluto. A sua altivez e a sua humildade são igualmente justas. O sábio sincero — e sob este nome não designamos o que exclusivamente se ocupa em calcular distâncias, analisar compostos, ou rotular espécies, mas o que, por entre as verdades de ordem inferior, investiga verdades mais altas e por ventura a suprema verdade — o verdadeiro sábio, diremos, é o único homem que avalia quão acima está, não só do conhecimento humano, mas de toda a humana concepção, a potência universal, de que são manifestações a natureza, a vida e o pensamento".

HERBERT SPENCER: *Education*, c. I.

(1) PAUL BERT: *Rapport à la Chambre des députés sur la proposition Barodet*, pág. 52.

Com a introdução, pois, da ciência na escola popular a reforma terá feito o mais eminente serviço à cultura dos sentimentos morais.

Para chegar, porem, a resultados sérios, nesta parte da missão que incumbe à aula de primeiras letras, não se confie nada aos compêndios, às fórmulas doutrinárias, à memória mecânica. A lei da cultura moral, como a de toda a cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a intuição, a vida. As enunciações teóricas representam um esforço em pura perda; a ação, o exemplo animado são tudo. "O dever", já o disse um escritor de peso nestes assuntos, "não emana de teorias; é tão pouco uma derivação da ética, quanto a digestão o é da fisiologia. Verdadeira, ou falsa, a teoria exerce apenas um papel subalterno. Superintende no grangear a aquiescência do entendimento à vontade, já fixada antes dessa adesão. O exercício, porem, dos deveres, proveniente da ação feita hábito, eis só o que importa aos intuitos da educação." (1)

É unicamente pela concretização elementar dos fatos, portanto, que o cultivo moral pode penetrar de um modo frutificativo na educação infantil. "Os alunos", pondera um dos mais consumados pedagogistas americanos, "hão de aprender a discernir o bem do mal. Como? Numa idade que o comportamento, estudarão a Bíblia, as obras de ética e história; mas na primeira idade só exemplos específicos os poderão ilustrar. Todo o dia, na escola e na vida social, se suscitam questões relativas à justiça ou injustiça de atos nossos. Chame o preceptor constantemente os discípulos a resolverem essas questões. Exercite-

(1) J. GUILLIAUME : *La Morale dans l'école*.

lhes as faculdades pelas quais discriminamos a legitimidade ou ilegitimidade de uma ação dada. Solicite-as; solicite-as na direção da escola; solicite-as ao ouvir as lições recitadas; solicite-as comentando os acontecimentos que transpiram no mundo; solicite-as na conversação particular com os alunos. Forme neles o hábito de apelarem para a sua consciência como guia das suas ações. É sob a forma concreta, por meio de exemplos, que as questões morais, por via de regra, se devem submeter ao juízo das crianças. Como veículo dessa instrução preferiria eu uma obra de história a um livro de ética. A uma inteligência amadurecida nada pode ser mais grato do que um grande princípio exprimido nos mais concisos termos, cristalizado nalgumas palavras. Inclino-me, todavia, a crer que as impressões derivadas de semelhante origem são de uma natureza antes mental que moral. O sentimento moral não se comove, senão respondendo a princípios traduzidos, nos fatos da vida, em realidades tangíveis. É o filantropo visitando as células dos presos, o patriota morrendo pela pátria, a boa samaritana acudindo na estrada à desvalida vítima dos salteadores, o Salvador, na agonia do passamento, orando pelos inimigos cuja atrocidade o crucificava; são estas e outras cenas análogas, o que mais poderosamente move o nosso coração aos seus melhores impulsos. Como quer que seja, porem, justa, ou infundada, esta proposição, o certo será sempre, estou persuadido, que, para inspirar aos moços o sentimento dos direitos do bem, a forma concreta é a única eficaz. Uma só leitura da história de *Washington e a machadinha* (1) contri-

(1) Essa historiazinha, de que, na exposição de 1876, se vendiam edições e edições, aos milhares, e à qual "não há menino ameri-

buirá mais, para inspirar a um menino a probidade e a sinceridade, do que a máxima 'A probidade é o melhor dos cálculos', repetida cem vezes aos seus ouvidos." (1)

Em vez da moral de cartilha, portanto, a moral ativa e intuitiva : eis o objetivo da reforma. "A moralidade", na frase de Sluys, "é a consequência do regimen da família e da escola : adquire-se pela observância de uma disciplina conforme à natureza". *Em vez de catecismo, mestres*: eis o que para esse fim requeremos.

O caráter, a ação pessoal do mestre, é o eixo, é o segredo irresistível, é a força onipotente de toda a educação moral. "Todo o homem que saiba manter a ordem e a disciplina indispensáveis a um bom ensino intelectual, com certeza deixará no espírito dos alunos impressões de verdadeira moral, sem que de tal se preocupe. E se, de mais a mais, o preceptor possui tato bastante, para fazer amar pelos alunos o trabalho; se acabar com eles que aceitem livremente e com prazer o regimen que o estudo impõe, de modo que, na essência, não nutram senão bons sentimentos em relação aos condiscípulos e ao mestre, digno é de qualificar-se *excelente professor de moral*, embora o não inquiete a lembrança de merecer título seme-

cano que não deva muito", êi-la, narrada por uma criança numa redação escolar:

"Washington nasceu aos 22 de fevereiro de 1732. *Não mentiu nunca*. Aos seis anos de sua idade, o pai deu-lhe uma machadinha. Imeditamente o menino entrou a golpear quanto encontrava. Afinal foi ensaiá-la numa cerejeira do jardim, novinha e formosa. No dia seguinte, de manhã, o pai mui encolerizado, perguntou quem destruíra a cerejeira. Ninguém pôde responder-lhe. Chega Jorge, e o pai interroga-o. O momento era crítico. Mas Jorge, exclama: 'Não posso mentir: fui eu que o fiz com a minha machadinha'. — 'Não importa, meu filho, dizendo a verdade, acabas de mo pagar no centuplo'".

(1) WICKERSHAM : *School Economy*, págs. 285-6.

lhante." (1) Se, porem, pelo contrário (digamos com Wickersham), "o mestre não for verídico nas suas palavras; se não mantém um procedimento exemplar; se não é justo; se as notas, que distribui entre os discípulos, oferecem o cunho de parcialidade; se os prepara mal e de afogadilho para o exame; se de qualquer modo, em suma, eiva de falsidade a sua obra, — então a sua influência é imoral. Nem orações quotidianas, nem leituras da Bíblia neutralizarão esse veneno de imoralidade. A sua escola será um alfobre de vícios. Cientemente, ou não, fará germinar a imoralidade, desenvolver todos os princípios ruins. Mestres tais serão indignos promotores do crime". Sem o concurso do preceptor, pois, todos os catecismos de moral são improfícuos; com o auxílio de mestres que dignamente o sejam, supérfluos serão todos os catecismos.

Tudo, ao nosso ver, por consequência, depende absolutamente da preparação do mestre. É a sua influência, a irradiação contínua da sua pessoa e das suas ações, que há de criar a atmosfera moral da escola, onde se encerra a educação inteira. Se toda a sua atividade for um exemplo vivo de inteireza e lisura, se souber fazer da sinceridade a medida da moralidade dos alunos, para os levar a sentirem os caracteres de cada virtude; se operar neles a intuição da onipotência do trabalho, do método e da ordem; se tiver a habilidade de tornar inteligível a disciplina, de não formular proibição, ou preceito, incompreensível à classe; se envolver os discípulos num regimen impenetrável à dissimulação, à hipocrisia, ao constrangimento; se os habituar à perseverança no propósito e à congruência nas ações; se ape-

(1) BAIN : *La science de l'éducation*, págs. 292-3.

lar constantemente para a vontade livre, para a espontaneidade, inspirando, desde os mais verdes anos, esse sentimento da personalidade, o *Selbstgefühl* dos alemães, o primeiro empenho na pedagogia inglesa e americana, a condição inicial e capital de toda a educação; se despertar na criança o homem, tratando-a como homem o mais cedo possível (1); se se inspirar no profundo pensamento daquele mestre-escola britânico, que dizia energicamente: "O meu esforço está em vazar ferro na alma dos alunos; se lhes consigo formar o temperamento moral, consumou-se a minha obra" (2); — é o educador da infância, é o verdadeiro instituidor primário; e toda a cultura moral brotará naturalmente dele. Todos os livros, todas as matérias, todas as lições, serão sob a sua influência, lições, assuntos, obras de moral. Evitando cuidadosamente as tradições didáticas, insinuativo sempre no exemplo e na palavra, assentará profundamente nos espíritos as bases de uma vida sã e justa.

Que pode neste sentido o peço ensino dos manuais?

Absolutamente nada.

Não se confunda, porem, com essa espécie de livros, secos, ásperos, autoritários, estereis, os livros de leitura compostos de acordo com as regras que levamos indicadas. A moralidade há de encarar-se como um resultado da ação, não da palavra; da impressão dramática da narrativa, não da árida letra dos enunciados.

(1) "The sooner you treat him (the pupil) as a man, the sooner he will begin to be one". LOCKE.

(2) EUG. RENDU: *De l'instruction primaire à Londres dans ses rapports avec l'état social*. Paris, 1853. Pág. XIV.

Numa palavra, a cultura moral, na escola, não pode ser feitura, nem objeto de um curso; é uma resultante geral destes elementos (por sua ordem):

- 1) o mestre;
- 2) a vida escolar;
- 3) o ensino inteiro; mas especialmente
 - a) a cultura científica;
 - b) a cultura histórica.
- 4) os livros de leitura.

São óbvios os laços que vinculam a educação cívica à educação moral, de que, por assim dizer, não é senão uma das faces. Os americanos (1) e os alemães (2) por outro lado, associam-na à instrução histórica, de que realmente a cultura cívica, na escola, é um dos aspectos, um dos fins, um dos resultados preeminentes. Assim a educação patriótica, bebendo intimamente nas fontes morais, vai enlaçar-se, pelas relações mais constantes, com a história, com a geografia, e, na organização do programa, não se pode segregar destes dois estudos. (3)

Obrigatória hoje na escola americana, na francesa, na suíça, na belga, na alemã, na italiana, em toda a parte, digamos assim, esta espécie de cultura não carece de que a justifiquemos aqui. Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? se não comunicar ao indivíduo os princípios da organização social que o envolve? se não imprimir no futuro cidadão idéia exata dos elementos

(1) BUISSON: *Rapport de Philadelph.*, pág. 309.

(2) V. pág. 192, col. 2.^a, nota (2) deste parecer.

[V. pág. 295 deste *Tomo das Obras Completas*].

(3) Entre os livros dignos de imitação neste gênero, apontaremos como singularmente notáveis: JOURDY: *Le patriotisme à l'école*; PAUL BERT: *L'instruction civique à l'école*; PIERRE LALVI: *La première année d'instruction morale et civique*.

que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional?

Perante o bom senso não se podem conceber a este respeito duas opiniões.

§ 12

Aspecto geral do programa. Sua exequibilidade.

Bem simples, apesar de toda a sua extensão aparente, é o conjunto deste programa, que acabamos de delinear. Tal a convicção que estamos certos se enraizará no espírito daqueles que tiverem a perseverança de acompanhar-nos, com a atenção de que é credor o assunto. A novidade, para entre nós, desta concepção, no seu complexo e nas suas grandes idéias integrantes, constrangeu-nos a um desenvolvimento nimamente longo para a impaciência dos que ignoram, mas indispensável ao desempenho consciencioso da nossa missão.

Singelo, pois, como este plano é, todas as dificuldades que o rodeiam não proveem, senão do ingrato desamanho do terreno onde aramos, do empedernimento dos preconceitos, da racionalidade dos métodos propostos, incomparavelmente menos cômodos que os atuais, pela necessidade, que impõem ao magistério e à administração do ensino, de uma contínua aplicação da inteligência e da alma, em vez desse jogo de máquinas, que constitui a organização presente da escola brasileira; que exprime a direção pedagógica e administrativa da educação popular neste país.

E, senão, relanceai por um instante os olhos a esse conjunto, perante o qual os preconceitos da rotina vão provavelmente tocar a rebate arguindo-nos de esmagarmos a escola sob o peso do impossível.

Assegurar à educação física o seu lugar inalienável, foi o nosso primeiro pensamento. "Não somos unicamente alma; somos corpo também, e aí de quem o esquece na educação da criança!" (1) Bem trivial é esta observação; mas quantos cogitarão um instante na sua importância suprema? A nossa escola, o poder que a regê, esses, certo que não! Deixam estiolar a mocidade num estúpido regimen, que, imbecilitando o espírito, nem ao menos respeita o desenvolvimento da energia física e suas exigências imperiosas. Os bancos da aula primária viciam o entendimento, e aniquilam a saúde em flor a nossos filhos. Depois, em compensação, "que lhes daremos, capaz de compensar a destruição da vida, que torna tudo efêmero, ou a incerteza da vida, que tudo esteriliza?" (2) O catecismo, a taboada e o silabário? Nisto se resumem as primeiras letras entre nós.

Não há, portanto, reforma possível, sem uma revolução implacável contra este passado. É o que iniciamos, reconhecendo à cultura física o seu valor, admitindo a ginástica no plano escolar, não como passatempo facultativo, mas como lição obrigatória, e, por uma razão fisiológica das mais evidentes (3), reservando a esses exercícios, no horário, o último lugar entre os trabalhos do dia.

(1) PREVOST PARADOL: *Du rôle de la famille dans l'éducation*. Par. 1857. Pág. 14.

(2) *Ib.*, pág. 15.

(3) THEOD. H. BARRAU: *Du rôle de la famille dans l'éducation*. Par., 1857. Pág. 186.

Na coordenação dos estudos, firmamos esse grande princípio de simplificação, que a pedagogia moderna deve especialmente às idéias de Comte e Spencer: o paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie. (1) Segundo a progressão natural, indicada por essa correspondência, dispusemos a graduação racional das matérias do programa: desenvolvimento corpóreo e desenvolvimento do aparelho vocal, canto, música, educação dos sentidos, desenho, escrita, leitura, precedendo o desenho à escrita, e, até onde for possível, a escrita à leitura de que é preliminar (2), não corolário, e preponderando sempre a observação in-

(1) "Greatly as we differ from him in other respects, we agree with M. Comte in the belief that, rightly conducted, the education, of the individual must have a certain correspondence with the evolution of the race.

"No one can contemplate the facts we have cited in illustration of the early stage of science, without recognising the necessity of the processes through which those stages were reached — a necessity which, in respect of leading truths, may likewise be traced in all after stages. This necessity, originating in the very nature of the phenomena to be analyzed and faculties to be employed *more or less fully applies to the mind of the child as to that of the savage*. We say more or less fully, because the correspondence is not special, but general only. Were the *environment* the same in both cases, the correspondence would be complete. But though the surrounding material out of which science is to be organized, is, in many cases, the same to the juvenile mind and the aboriginal mind, it is not so throughout; as, for instance, in the case of chemistry, the phenomena of which are accessible to the one, but were inaccessible to the other. Hence, in proportion as the environment differs, the course of evolution must differ. After admitting sundry exceptions, however there remains a substantial parallelism; and, if so, it becomes of great moment to ascertain what really has been the process of scientific evolution. The establishment of an erroneous theory must be the disastrous in its educational results; while the establishment of a true one must eventually be fertile in school-reforms and consequent social benefits".

HERB. SPENCER: *The Genesis of Science. Illustration of universal progress. A series of discussions*. New York, 1881. Pág. 193.

(2) JUL. GUILLIAUME: *Quels sont les développements et les adaptations dont le système Froebel est susceptible? Rapport*. No vol.: *Congr. Int. de l'Enseign.*, 1re. Sect., pág. 187.

tuitiva da realidade concreta às teorias, às generalidades, às abstrações, que compõem todo o ensino de agora.

A eliminação do catecismo, consequência do caráter secular da escola, abre, no quadro do ensino primário, um vasto espaço à admissão de novas disciplinas.

Promovida a moral à sua verdadeira dignidade de disciplina geral da escola, a exclusão da moral didática, professada hoje com o seu séquito inútil de compêndios, teorias e lições de cor, franqueia, pela extensão que desocupa no plano de estudos, campo considerável a novas aplicações.

A escrita aprende-se com extrema suavidade, correndo a par do desenho, e especialmente se este a preceder. A leitura facilita-se de um modo singularmente notável, desde que se ensine, como é razão, em sequência à escrita.

Destarte o desenho não representa nos trabalhos escolares uma parcela adicional de tempo consumido e energia despendida. É, pelo contrário, uma economia real de tempo e esforço, demonstrado, como está, por uma experiência inconcussa, que o desenho, associado obrigatoriamente ao programa, acelera com singular rapidez o ensino da escrita, além de influir admiravelmente no caráter da letra, promovendo na caligrafia resultados superiores, e contribuir para facilitar o adiantamento em todas as matérias, desenvolvendo com a maior eficácia as qualidades de observação e execução, instrumentos fundamentais de toda a cultura humana.

O mesmo papel de disciplina econômica, se nos permitem a expressão, exerce o estudo das ciências da natureza, que, expandindo prodigiosamente na

criança as faculdades perceptivas, alhana o caminho a todos os trabalhos de especulação intelectual. Despertando, e educando uns poucos de sentimentos e disposições mentais, que os métodos de hoje ignoram, e abafam, mas que formam a condição necessária de todo o saber aproveitável, a cultura científica desprende as asas que a natureza deu ao espírito da juventude, e que os processos vulgares atrofiam nas eternas andadeiras da rotina, criando às inteligências nascentes aleijões incuráveis.

As lições de geografia, auxiliadas por todas essas forças íntimas, que os hábitos de observação acordam, e avivam, encetadas pelo estudo concreto do meio onde a criança exerce a sua atividade quotidiana e aformoseadas pelos trabalhos de cartografia escolar, longe de onerarem o aluno, tornam-se para ele um poderoso centro de fascinação intelectual.

A história, estudada sem formalismo, sem pretensões doutrinárias, entrelaçada à geografia, explorada, não como depósito de fatos, mas como instrumento *de cultura*, ameniza, em vez de engrossar, as ocupações habituais da classe. "A experiência demonstra", atesta um professor notável (1), "que, por toda a parte onde se tem admitido nas escolas as lições de história e geografia, o nível da instrução nos outros assuntos não baixou, graças certamente ao *melhoramento dos métodos* e à atividade em que tem redobrado os mestres de primeiras letras".

A explicação rudimentar dos grandes fenômenos da riqueza, insinuada por entre as noções geográficas, históricas, patrióticas, sociológicas e morais que o imenso livro da intuição patenteia aos olhos da

(1) M. BEAULIEU. *Apud* BROUARD: *Conférence sur l'enseignement de l'histoire dans l'école primaire.*

escola, cala, sem opressão, no ânimo dos alunos, sequiosos do conhecimento da realidade, que as tradições vigentes timbram em lhe sonegar, e em que, pelo contrário, os métodos modernos cifram toda a substância de uma educação racional.

Qual é, pois, a inovação de que nos poderiam increpar? A de pretendermos apropriar ao domínio das primeiras letras a escrituração mercantil, aliás reservada, no projeto, aos mais elevados graus na escala dos estudos escolares? Mas não é senão um singelo desenvolvimento da aritmética; e, ligando ao ensino elementar desta ciência o ensino elementar dessa aplicação sua, não faremos senão o que se pratica na Bélgica, na Alemanha (1), nos Estados Unidos (2), na Suécia (3), no Canadá, onde o ensino da contabilidade se generaliza até pelas escolas rurais. (4)

Se o fim da educação, nos seus elementos essenciais a todos os homens, "é preparar-nos para a vida completa"; se "o único modo racional de julgar um sistema de educação está em saber até que ponto ele preenche esse fim" (5), não acreditamos que o nosso plano exceda os limites da educação indispensável à massa popular do país.

(1) Nas escolas de muitas classes o curso de aritmética se ampliará nas classes mais adiantadas; nestas se encetarão cálculos complicados de lucros e perdas, acrescentando-se ao estudo das frações decimais o das raízes quadradas e cúbicas.

"Na aplicação prática destas regras o mestre acima de tudo se esmerará em comunicar as noções essenciais à vida do comércio; havendo especial cuidado em escolher, para os alunos, exercícios perfeitamente semelhantes às transações correntes de uso prático nos trabalhos de contabilidade e de balcão". *The Educational Code of the Prussian Nation*, pág. 11.

(2) BUISSON: *Rapport de Philadelphie*, págs. 357-64.

(3) BRAUN: *Rapport etc.*, pág. 274.

(4) *Ib.*, pág. 417.

(5) H. SPENCER: *Education*, c. I.

Objeções análogas às que daqui estamos a prever, tem encontrado a reforma em outros países. Nem por isso se deteve.

"Muitas pessoas, e entre elas individuos mui devotados à instrução pública", dizia Paulo Bert, na câmara dos representantes, advogando um projeto semelhante, "acharão de certo excessivamente consideravel esta enumeração. Alegarão dificuldades reais, oriundas não menos dos mestres que dos alunos. As dificuldades provenientes de certo número de professores só pelo tempo e por uma preparação melhor nas escolas normais se hão de resolver. Quanto aos discípulos, as dificuldades procedem *menos das matérias de ensino propriamente, que dos métodos em cuja conformidade as ensinam.*" (1)

Júlio Ferry, ministro então do ensino público, enunciava-se no mesmo sentido perante o congresso pedagógico de 1881.

"Homens do antigo regimen em assuntos de ensino primário", observava essa eminente autoridade, "espantam-se um pouco da empresa a que nos abalançamos; consideram-na, até, com certa repulsão. Como! exclamam eles; por ventura dantes, com os antigos métodos, com o programa restrito de ler, escrever, e contar, não se formavam alunos habilitados em ler bem, escrever corretamente, calcular às mil maravilhas, contar e escrever talvez melhor do que os de hoje ao cabo de um ou dois anos de escola? Senhores, é possível; bem pode acontecer que a educação que almejamos distribuir desde as primeiras classes, prejudique um pouco ao que eu chamei *disciplina mecânica* do espirito. Sim, é possível que, no

(1) PAUL BERT: *Rapport*, pág. 57.

fim de um ou dois anos, as nossas criancinhas estejam um tanto menos familiarizadas com as dificuldades da leitura. Somente entre elas e as de outrora se sentirá esta diferença: as mais fortes no mecanismo nada percebem do que leem, enquanto as outras percebem tudo. Eis o espírito das nossas reformas e a resposta às objeções dos espíritos, sem dúvida generosos, mas em demasia apreensivos, que nos acusam de sobrecarregar excessivamente os programas. Certo os sobrecarregaríamos de um modo ridículo, se nutríssemos a pretensão de professar um ensino aprofundado, didático, de todos esses assuntos. Nós, porém, só o que queremos, é convertê-los em objeto de um ensino intuitivo; e é porque este ensino manterá o caráter intuitivo, é por isto que lhe será dado espalhar-se por esses vários domínios, estranhos ao círculo tradicional do ensino primário, ao ponto de assumir as feições de um ensino secundário incipiente." (1)

A comissão diretora da Escola Modelo de Bruxelas, respondendo a impugnações da mesma procedência, com algumas observações luminosas abre os olhos aos mais cegos.

"Na execução do programa" (são palavras suas) "há um princípio, que senhoreia todos os demais: e está em que ao ensino de primeiras letras incumbe antes aparelhar, afeiçoar, inclinar (*disposer*) para a ciência, do que fornecer a ciência. Evidente é que entre os resultados se há de apurar certa quantia de ciência adquirida; mas esta será essencialmente elementar; nisto reside a sua força e o segredo da influência da escola primária nos graus ulterio-

(1) *Congrès pédagogique des instituteurs et institutrices de France*, en 1881, pág. 108.

res do ensino. Compreender exata, clara, completamente os pontos de partida de toda a ciência, e, a poder de exercícios, familiarizar-se com eles; empregar os termos técnicos com o desembaraço da linguagem usual; habituar o espírito à atenção e à reflexão: tais as bases, que a escola primária deve assentar para o ensino médio e superior. É a tarefa mais importante e mais árdua do ensino.

“Tem o programa uma extensão, que admira a certas pessoas. Não compreendem a Escola Modelo. Imaginam que o nosso propósito é ensinar, como alhures, dogmática e metodicamente. Sentenciam que o programa é exagerado, fatigante, prematuro; quando, pelo contrário, é a Escola Modelo quem increpa os antigos sistemas de cansarem o cérebro infantil, e serem estereis, por não adaptarem as matérias à capacidade do menino. Cometem o erro de pensar que a ordem das deduções lógicas de uma ciência é também a ordem conveniente ao ensino primário. Um pedagogo inteligente encontra, em todo o percurso da ciência, coisas mais faceis de entender ao aluno do que as definições e abstrações que as precedem. Deste modo constitue uma ordem especial, de onde elimina todas as *dificuldades*, e vence todo o domínio da ciência, sem que um instante cesse de ser elementar. Esquecem, outrossim, esses críticos a diferença entre um ensino reduzido à palavra do mestre e um ensino onde o mestre dispõe de todos os objetos materiais, de que fala, de todos os mecanismos capazes de facilitarem-lhe as explicações. *Em faltando esses utensílios nenhum ensino primário será fecundo.* É pelos olhos que o homem recebe todas as suas primeiras noções. *As penosas lições de gramática, aritmética, história, etc., tais quais é*

costume impô-las à memória, fatigarão muito mais qualquer criança do que todo o programa da Escola Modelo.” (1)

Perante os mestres de escola franceses, congregados de redor da exposição universal de Paris, em 1878, o inspetor geral do ensino primário naquele país abundava em reflexões, repassadas da sua grande experiência pedagógica, que encaminham o espírito à mesma conclusão.

“Sim”, dizia ele, “breves são os dias na escola primária! Bem curto é o seu período de estudos! tão curto, para a imensa maioria dos vossos alunos, que em verdade maravilha conseguirdes fazer tanto pela cultura do coração e das inteligências. A instrução religiosa, com os seus forçosos transtornos, a leitura, a escrita, o cálculo, o sistema métrico, a língua francesa, etc., o desenho, que, nestes últimos anos, tem logrado a rara fortuna de estabelecer-se em o nosso programa ordinário, sem que nenhuma lei o impusesse. . . . Que avultado divisor para esse tê-nue dividendo de alguns anos, muitas vezes de alguns meses apenas dentre esses anos! E havemos de acrescentar-lhe ainda, com a geografia, a história de França, a história de França tal como a teem compreendido e definido os programas oficiais, nomeadamente os programas do Sena, que parecem a expressão definitiva da nossa instrução primária! Mas onde quer o legislador que o mestre, nas circunstâncias em que as mais das vezes se acha colocado, vá descobrir tempo para esta formidável adição aos seus encargos?

(1) *Notice sur les travaux de la Lig. de l'Ens. et sur l'Ecole Modèle*, págs. 45-46.

"Tempo?... Havemos de saber achá-lo; criá-lo-emos, como se aumenta um capital a poder de economia e boa gestão.

"Que soma de minutos, horas, dias perdidos, ou mal empregados, até hoje, nas nossas escolas!... essas criancinhas entregues à inação depois de alguns momentos empregados na reza, ou na leitura... esse ensino maquinal e rotineiro, que antes atrasa, do que favorece, o desenvolvimento das faculdades. Esses livros mal apropriados, mal escolhidos, professores mudos, como já se disse, enigmáticos, fastidiosos, que decuplicam o trabalho do menino, sob o pretexto de aligeirarem o do mestre... essa falta de organização pedagógica, que tão dúbio, tão caprichoso, tão extravagante às vezes, tão pesado sempre torna o nosso andar... essa ausência de método, ou de processos racionais, que duplica o caminho e o cansaço... Eis o que ainda em muitos pontos inutiliza os nossos mais dedicados esforços, o que nos empobrece, o que nos inhabilita para honrarmos os nossos compromissos, para chegarmos na hora estipulada ao termo dos nossos programas, para nos desempenharmos, em suma, das novas obrigações que nos intimou a lei de 1867.

"Ah! a lei fez-se mais exigente, o labor mais agro e difícil; o veio alongou-se; ou antes, a jazidas mais amolgáveis sucedeu a dureza da rocha. Pois bem: aperfeiçoemos a nossa ferramenta, e, sendo mister, inventemos instrumentos novos. Vede o quinteiro dos nossos campos. Rareou, e encareceu acaso a mão d'obra? Ei-lo que modifica simplesmente o seu sistema; abre mão dos utensis de outrora; recorre aos que a moderna indústria lhe depara; e para logo aí tendes o vapor silvando ao pé dos moinhos, e reali-

zando nalguns dias o que dantes se executava, a muito labutar, durante um inverno inteiro. Sigamos-lhe o exemplo. A pedagogia também não é imutável. Melhoremos os nossos métodos; modifiquemos, se preciso for, os nossos antiquados processos; e já não nos *minguará tempo.*" (1)

No congresso internacional do ensino reunido, há dois anos, em Bruxelas, as opiniões convergiram nesta mesma direção.

"O mal", declarou ali o Sr. Rosenfeld, "não vem dos programas, senão dos métodos; e, se há moços que tenham perdido a razão por obra dos seus estudos, a causa d'este infortúnio não consiste na variedade dos assuntos ensinados. *Pelo contrário essas matérias reciprocamente se auxiliam.*" (2)

A voz da pedagogia contemporânea, portanto, fala eloquentemente por nós. Só a ignorância irremediável da rotina e os interesses inconfessáveis do obscurantismo nos contrariarão; e de tais impugnações preza-se, e aplaude-se a reforma.

A prática de todos os países, cuja imitação impõe-se aos amigos do progresso, demonstra que, em vez de abusarmos, acumulando matérias dispensáveis, várias disciplinas omitimos, pelo contrário, que, noutras nações, fazem parte do currículo escolar.

(1) BROUARD: *L'enseignement de l'histoire dans l'école primaire.*

(2) *Bulletin du Congrès international de l'Enseignement*, n. 7, de 28 de agosto de 1880, pág. 4.

"Attention is the arrest of the transformation of energy for a moment — the maintenance of a particular *tension*. When the tension is maintained at a certain elevation, without being excessive, there is a state favourable to a radiation of energy in all directions, so that all the related ideas are aroused; and it is a condition of the best mental development to establish and keep open a great many channels of radiation, by means of a varied cultivation and exercise of mind". HENRY MAUDSLEY: *The physiology of mind*, págs. 308-9.

Na Bélgica, por exemplo, já há sete anos (em 1875), além dos estudos ordinários em todo o curso de primeiras letras,

- 4.397 escolas ensinavam história;
- 4.519 geografia;
- 1.097 noções de geometria e *agrimensura*;
- 2.058 história natural;
- 1.449 noções de direito constitucional;
- 993 noções de *horticultura e arboricultura*;
- 1.576, escrituração mercantil
- 27, *estenografia*;
- 1.768, *uma língua viva, além da vernácula*. (1)

Na Holanda, em 1878, além dos objetos que compõem o nosso programa, dentre as escolas públicas e particulares,

- 2%, professavam *agronomia elementar*;
- 48%, os *elementos do idioma inglês*;
- 57%, os *do alemão*;
- 82%, os *do francês*. (2)

Na Hungria as escolas primárias ensinam duas línguas vivas. (3)

Dos Estados Unidos, tomado um dentre inúmeros outros planos de estudos primários, vemos nas escolas de S. Luís, além das matérias triviais:

- (1.º grau: *district schools*) o desenho;
- a música vocal;

(1) *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, présenté aux chambres législatives, le 16 janvier 1877, par M. DELCOUR, ministre de l'intérieur. 1873-1875. Bruxelles, 1877. Pág. XC.*

(2) D. J. STEYN PARVÉ: *Organisat. de l'instruct. prim. second. et supérieure dans le royaume des Pays Bas. Leyd, 1878. Pág. 69.*

(3) *Revue Internationale de l'Enseignement, 1882. N. 5, pag. 454.*

a geografia descritiva e física;
 a história e constituição dos Estados Unidos;
 as noções de história geral;
 " " " física;
 " " " história natural;
 (grau superior: *high schools*) a geografia física;

a álgebra;
 a fisiologia;
 a química;
 a escrituração mercantil;
 a trigonometria;
 a botânica;
 a zoologia;
 o francês e o alemão. (1)

As escolas de New York abrangem, além da ginástica, desenho, caligrafia, música, aritmética, trabalhos de agulha, língua vernácula e lições de coisas,

a geografia;
 a história;
 a álgebra;
 a filosofia natural (2);
 a escrituração mercantil;
 o francês;
 o alemão. (3)

(1) BARNARD'S: *American Journal of Education*, 1880. Septemb., 15th, pág. 633-4.

(2) *Natural philosophy*. "Os ingleses atribuem uma significação peculiar à expressão *filosofia natural*. Por estes termos entendem eles a física, a astronomia e a mecânica celeste, a cristalografia, a mineralogia, a geologia, a química e as aplicações matemáticas que algumas destas ciências abraçam". E. LITTRÉ: *La science au point de vue philosophique*. Paris, 1876. Pág. 44.

(3) *Manual of the Board of Education of the city and county of New York*. New York, 1882. Págs. 276-87, 294-308.

O curso das escolas públicas de Buenos Aires consta do seguinte:

leitura;
escrita;
estudo da língua nacional;
aritmética;
desenho linear;
ginástica;
música vocal;
ensino moral e religioso;
lições de coisas;
noções de álgebra;
geografia;
noções de cosmografia;
história nacional;
história natural;
noções de física e química;
noções de higiene;
constituição nacional e provincial;
escrituração mercantil;
trabalhos manuais;
agricultura;
línguas vivas. (1)

Enfim, no Japão, desde 1872, o ensino de primeiras letras abrange:

a escrita;
a leitura;
o estilo epistolar;
a aritmética;
a geografia;
a história;

(1) HIPPEAU: *L'instruction publique dans l'Amérique du Sud* (Republique Argentine), págs. 36-7.

a geometria;
a física;
a química;
a história natural;
o desenho. (1)

Os que, depois de fatos desta ordem, ainda recalcitrarem, esses padecem de uma espécie de cegueira, que não é nosso ministério curar.

(1) *Le Japon à l'Exposition Universelle de 1878. Publié sous la direction de la Commission Impériale Japonaise. Deuxième partie. Paris, 1878. Pág. 13.*

ÍNDICE

VI — LIBERDADE DE ENSINO	1
VII — MÉTODOS E PROGRAMA ESCOLAR	33
§ 1.º Da Educação Física	65
§ 2.º Música e Canto	99
§ 3.º Desenho	
Escola Normal Nacional de Arte Aplicada	105
Caráter, distribuição, método do desenho	
na escola	141
A que mestres cabe, na Escola Primária,	
o ensino do desenho?	170
Sistema de formação do professorado	172
Classes e Escolas de Arte	195
§ 4.º Lições de coisas	
Método Intuitivo	197
§ 5.º Língua Materna — Gramática	216
§ 6.º Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais	253
§ 7.º Matemáticas Elementares. Taquimetria...	288
§ 8.º Geografia e Cosmografia	292
§ 9.º História	338
§ 10.º Rudimentos de Economia Política	359
§ 11.º Cultura moral — Cultura cívica	365
§ 12.º Aspecto geral do programa — Sua exe-	
quibilidade	385

AOS 6 DIAS DO MÊS DE JUNHO DO ANO DE
1947, ACABOU-SE DE IMPRIMIR NAS OFICINAS
GRÁFICAS DA IMPRENSA NACIONAL, NA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO, ÊSTE TOMO,
O 2º. DO VOLUME X

DAS

OBRAS COMPLETAS DE RUI BARBOSA
MANDADAS PUBLICAR PELO GOVÊRNO DA
REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

