

Coleção Magistério – 2º Grau
Série Formação do Professor

COORDENAÇÃO

Selma Garrido Pimenta
José Carlos Libâneo

7ª reimpressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ghiraldelli Junior, Paulo.

História da Educação / Paulo Ghiraldelli Jr. – São Paulo : Cortez, 2001. –
2. ed. rev. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

Bibliografia.

ISBN 85-249-0262-0

1. Educação – Brasil – História I. Título. II. Série.

90-1112

CD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : História 370.981

12/03/15

COPY & GRAFY

PASTA Nº

152

PROF. JORGE NAYAN

QUANT. PÁG. 12

Paulo Ghiraldelli Jr.

História da Educação

2ª edição
revista
7ª reimpressão

 CORTEZ
EDITORA

1. Do "entusiasmo pela educação" ao "otimismo pedagógico"

A evolução das idéias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico".

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

O otimismo é cronologicamente posterior ao entusiasmo. O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30.

Mas, efetivamente, qual a substância histórica do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico? Vejamos.

As décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos etc), um inicial surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização.

No quadro dessas transformações o Império ruiu, abrindo caminho para a adoção de um novo regime político: a República.

O regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular nos processos políticos do país. Com a República desapareceu o Poder Moderador, caiu o voto censitário, foram extintos os títulos de nobreza, enfraqueceu-se a centralização. De uma certa forma, estruturou-se um quadro que permitia, pelo menos em tese, uma maior participação popular no controle da vida política do país.

A reorganização do Estado¹ devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Por um lado, a necessidade real da expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de "grandes temas" nacionais que surgiam às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país. E que temas eram esses? Discutiu-se sobre as possibilidades da democracia (que aparecia, na época, como sinônimo de República); a implantação da Federação (maior poder para os Estados, descentralização); a questão do incentivo à industrialização (que dividia as opiniões dos novos governantes); e também a educação popular, que se resumia na desalfabetização da população. Esses "grandes temas" foram discutidos pelos intelectuais e pelos grupos que assumiram o controle do Estado; no bojo dessa discussão emergiu o entusiasmo pela educação, insistindo na idéia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo.

1. O Estado é, neste texto, entendido como o organismo propiciador da *máxima expansão* de um grupo ou classe social. É a reunião da sociedade civil e da sociedade política. A sociedade política é o núcleo governativo propriamente dito, o aparato de poder pelo qual as classes dominantes exercem o domínio legal através dos mecanismos de coerção (leis e repressão) sobre toda a sociedade. A sociedade civil é o local dos aparelhos privados de hegemonia (partidos, sindicatos, igrejas, escolas, clubes, imprensa falada e escrita etc.); é o local onde as classes dominantes buscam fazer seus interesses virem à tona como interesses de toda a sociedade e, com isso, obterem o consenso e o apoio das demais classes. Assim, articulando bem a sociedade política (ditadura) com a sociedade civil (hegemonia), as classes dominantes se *transformam* em Estado e se expandem econômica, política, cultural e moralmente.

Falamos acima em "elites dirigentes" do novo regime. Mas quem, de fato, eram essas elites? Quem comandou a sociedade política no recém-inaugurado regime republicano?

A República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais). Essa foi a composição que governou o país nos primeiros anos do novo regime (governos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto). Posteriormente, uma vez estabilizada a nova situação, os cafeicultores (as oligarquias) procuraram afastar do governo seus parceiros militares e também os elementos intelectuais mais progressistas. Ou seja, as oligarquias cafejeiras, que comandavam a economia do país (baseada na exportação do café), exigiram o controle total no exercício de comando nos aparelhos da sociedade política. O marco inicial dessa nova fase foi o ano de 1894, quando se elegeu presidente da República o primeiro civil, o paulista Prudente de Morais.

Pode-se dizer que a partir daí iniciou-se um processo de arrefecimento do entusiasmo pela educação. Toda a discussão de "grandes temas" nacionais perdeu o fôlego. As oligarquias cafejeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias. Às oligarquias cafejeiras interessava o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc.).

Entre 1894 e início dos anos 10, o entusiasmo pela educação esteve amortecido. Os planos democráticos, suscitados nos primeiros anos da República pelos intelectuais ligados às elites dirigentes, foram sufocados pela política oligárquica. As oligarquias cafejeiras, colocando os seus interesses como interesses da Nação como um todo, recorreram sucessivamente aos banqueiros internacionais (principalmente ingleses) no sentido de obter empréstimos para o financiamento da lavoura do café, endividando o Estado e socializando os prejuízos.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) um surto de nacionalismo e patriotismo conquistou boa parcela dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do país e, principalmente, para a problemática da educação popular. Além disso o final dos anos 10 registrou um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira. Isso significou novas pressões em favor da escolarização.

Foi o bastante para que boa parcela da intelectualidade, imbuída de um espírito de “republicanização da República” e horrorizada com a situação do analfabetismo generalizado (em 1920, 75% da população era analfabeta), ressuscitasse o entusiasmo pela educação.

O veículo de divulgação dessa nova fase do entusiasmo pela educação consubstanciou-se nas inúmeras “ligas contra o analfabetismo”, que se multiplicaram pelo país. Tais ligas seguiram o exemplo da Liga de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacionalista do Brasil (1917), fundadas por intelectuais, industriais, médicos etc., que, imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, o escotismo, um patriotismo exacerbado e, além disso, visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo.

Pode-se dizer, num certo sentido, que as ligas desempenharam certo papel modernizador à medida que insistiram na alfabetização como instrumento político (no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto). Em boa parte do país as ligas, principalmente a Liga Nacionalista do Brasil, que tinha sede em São Paulo, entendiam que o analfabetismo contribuía para a perpetuação das oligarquias no governo e, portanto, a alfabetização deveria servir às transformações político-eleitorais. Expressou-se, assim, certo desejo de parcela da nascente burguesia urbana em afrontar a política das oligarquias.

O entusiasmo pela educação do início da República refletiu o espírito dos intelectuais ligados à sociedade política. Diferentemente, o entusiasmo pela educação dos anos 10 caminhou através de entidades da sociedade civil e foi fomentado por intelectuais ligados às parcelas da nascente burguesia e das classes médias urbanas não direta e exclusivamente vinculadas ao governo.

A força do entusiasmo pela educação espraiou-se até meados dos anos 20, quando foi atropelada por novo movimento: o otimismo pedagógico.

Os anos 20 acolheram o início de uma transformação cultural significativa no país. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a intensificar a diversificação de suas relações comerciais e financeiras. A Inglaterra, que saíra cambaleante do conflito mundial, cedeu espaço para os EUA no cenário comercial e financeiro internacional. O Brasil, tradicional cliente dos bancos ingleses, passou então a dar preferência aos relacionamentos com os norte-americanos. Acopladas a essas mudanças na vida econômica do país, vieram as transformações culturais. A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional e pedagógico.

Todo o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, desembarcou no país, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

Se o entusiasmo pela educação dos anos 10 se materializou através da atuação de entidades da sociedade civil, principalmente as ligas de desalfabetização, o otimismo pedagógico dos anos 20 foi veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais levado adiante por jovens intelectuais que, mais tarde, nos anos 30, ficaram conhecidos como “profissionais da educação”.

No final dos anos 20, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico se completaram e se chocaram, desdobrando-se pela sociedade civil através das Conferências Brasileiras de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Enquanto no âmbito da sociedade política, a política educacional vigente tendeu a abandonar o entusiasmo pela educação e adotar o otimismo pedagógico, no âmbito da sociedade civil o nascimento da ABE (1924) retirou do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional, colaborando assim para o afloramento das contradições internas tanto do “entusiasmo” quanto do “otimismo”. A ABE, que reunia tanto professores desconhecidos como nomes já famosos da educação brasileira, colaborou para que tanto o entusiasmo como o otimismo pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente, deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30.

2. Os conflitos pedagógicos

Basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

Essas três vertentes pedagógicas, *grasso modo*, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais. Pode-se dizer, esquematicamente,

... a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista.

Todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram de enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica.

A pedagogia de cunho religioso-católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. As diretrizes educacionais dos jesuítas foram dadas pelo *Ratio Studiorum*², promulgado em 1599, que continuou a influenciar os educadores do país mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759. Boa parte do professorado na Primeira República, religiosos ou leigos, tinha suas linhas pedagógicas dirigidas pelos princípios gerais do *Ratio Studiorum*. Um século depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, ainda permanecia, incrustado nas cabeças dos professores, um regrário didático com origem no *Ratio*, o que mostra, de certa forma, a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil.

A pedagogia do *Ratio Studiorum* baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. Além disso, o *Ratio* determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos — traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto in-

2. O *Ratio Studiorum* foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

dividual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia.

A Pedagogia Tradicional brasileira muito deve a esses princípios do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Jesuítica. A Pedagogia Tradicional compôs-se, na verdade, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo³.

A pedagogia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), paradigma da Pedagogia Tradicional laica, teve grande impacto nos EUA na transição do século XIX para o século XX. Tal pedagogia não tardou a chegar ao Brasil. E aos poucos, conquistou o senso comum pedagógico do professorado. Vários educadores americanos que estiveram na Alemanha tomando contato com o herbartismo publicaram extensa literatura educacional que, em parte, chegou ao Brasil da Primeira República, ou por intermédio de intelectuais que as liam no original, ou então por traduções (Rui Barbosa conhecia os textos de Pestalozzi e Herbart; os textos de Francis Parker, educador herbartiano, foram traduzidos e publicados no Brasil antes dos anos 20).

Mas quais os princípios gerais do herbartismo?

Tanto o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) como Herbart incentivaram a tendência de “psicologizar a educação”. Em Herbart, esta psicologização da educação aparecia como uma das condições para tornar a pedagogia uma ciência. E, de fato, é Herbart o autor da idéia da “pedagogia como ciência da educação”, propondo uma teoria da aprendizagem consubstanciada nos “cinco passos formais de instrução”.

Herbart escalonou o desenvolvimento do caráter em três estágios. No estágio inicial predominaria a sensação e a percepção, onde a emotividade seria forte e a impulsividade e o capricho da criança deveriam ser contidos. Posteriormente o ser humano atingiria o estágio onde se privilegiaria a memória e a imaginação; e seria nessa época que a criança já poderia começar a responder a uma educação sistemática. Finalmente, no último estágio, o ser humano estaria apto a julgamentos e conceitos universais; nessa fase, a instrução formaria e conformaria a vontade. A estes estágios corresponderiam os passos formais do ensino.

3. Apesar de ser uma pedagogia laica, o herbartismo foi apropriado por educadores e teóricos católicos, que o sistematizaram e o divulgaram, como é o caso de Otto Willmann, muito citado pelos educadores católicos brasileiros. Pode-se dizer também que teorias ligadas ao pensamento de Pestalozzi e ao positivismo foram acopladas no herbartismo, formando assim as características gerais da Pedagogia Tradicional brasileira.

A pedagogia herbartiana, não sem razão, foi chamada de intelectualista pelos seus críticos. Na verdade, ela partia do princípio da indissolução dos termos educação e instrução. Para Herbart, o que existia era a instrução educativa, ou seja, a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos que, uma vez no papel de conteúdos escolares, deveriam educar as novas gerações, colocando-as em contato com o patrimônio cultural das gerações passadas.

O princípio da psicologia de Herbart dizia que “desejo” e “vontade” não são autônomos, mas que são resultados da atividade intelectual responsável pelas idéias e representações — “a volição tem suas raízes no pensamento” — enfatizou a psicologia herbartiana.

Tais princípios, que priorizavam a apreensão de conteúdos científicos, literários e filosóficos na formação dos educandos, acabaram forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, facilmente transformados no “modo natural de ministrar aulas” — o “método expositivo”. Os “cinco passos” — preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação — indicavam um modo razoavelmente simples e fácil de conduzir o processo de aprendizagem, e esta foi uma das condições técnicas essenciais para o seu sucesso e disseminação entre os professores. Assim, a lição do dia deveria começar pela recordação dos tópicos anteriormente estudados (preparação); em seguida o professor poderia apresentar o conteúdo da nova lição (apresentação); o terceiro passo do processo se daria pela comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação) a partir das percepções, sensações e associações iniciais; o penúltimo passo consistiria na formação de conceitos abstratos e gerais (generalização); por fim, caberia ao professor propor alguns exercícios para verificação de aprendizagem e treinamento (aplicação). Acoplado ao culto do rigor, à disciplina e também à forma de organização curricular oriunda do positivismo, a pedagogia herbartiana forneceu o corpo principal da Pedagogia Tradicional no Brasil.

A Pedagogia Tradicional não reinou totalmente incólume durante toda a Primeira República. Em menor grau, principalmente entre o início do século e os anos 20 foi fustigada pela Pedagogia Libertária; em maior grau, principalmente a partir de meados dos anos 20, passou a ser combatida sistematicamente pela Pedagogia Nova.

A Pedagogia Libertária está associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil. Os primeiros congressos operários e as agitações em torno de greves, boicotes etc. propiciaram todo um clima para a proliferação de uma imprensa operária, ligada aos recém-criados sindi-

catos. Tal imprensa foi a grande responsável pela divulgação de teorias pedagógicas vinculadas a pensadores europeus socialistas e anarquistas. Foram esses mesmos sindicatos responsáveis pela criação de “escolas operárias”, de “escolas modernas”, onde se tentavam experiências no sentido da Pedagogia Libertária.

Entre as várias concepções de Pedagogia Libertária que aportaram no Brasil, sem dúvida o pensamento do educador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909)⁴ foi o que mais ganhou adeptos, escapando dos círculos operários e conquistando educadores das classes médias militantes do ensino oficial.

A Pedagogia Libertária não esteve, obviamente, comprometida com a sociedade existente. Pelo contrário, desenvolveu-se no sentido da transformação da ordem sócio-econômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Para o pensamento libertário, a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder.—O lema era a conquista do “homem livre sobre a terra livre”, que se refletia no ideal pedagógico de Ferrer: “a infância livre e feliz”.

Segundo a Pedagogia Libertária, a educação oficial, fosse ela laica ou religiosa, baseava-se no dogmatismo, o que impedia as crianças de poderem pensar de maneira diferente às conveniências das instituições capitalistas. Combatendo tal sistema educativo, a Pedagogia Libertária propôs diretrizes firmadas em quatro pontos: educação “de base científica e racional” no sentido de “retirar da criança interpretações místicas ou sobrenaturais”; dicotomia entre instrução e educação, sendo que a educação deveria compreender, de um lado, a “formação da inteligência” e, de outro, a preparação de um ser “moral e fisicamente equilibrado”; a “educação moral, menos teórica do que prática, deveria resultar do exemplo e da lei natural da solidariedade”; “adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças”.

Tais princípios se uniam a outros que emergiram da organização das chamadas “escolas modernas”, que existiram em algumas cidades do país nos anos 10, na busca de imitar a Escola Moderna de Barcelona, fundada pelo próprio Ferrer. A escola moderna não era gratuita, não recebia contribuição de instituições oficiais e adotou o princípio de receber o sustento diferenciado de cada família — cada família pagava em proporção aos seus

4. Ferrer não era anarquista, mas sim um “republicano radical”. Todavia, suas idéias educacionais foram bem aceitas pelo movimento libertário.

meios. A escola moderna procurava desenvolver a co-educação em amplo sentido, ou seja, o convívio de meninos e meninas, garantindo a co-educação dos sexos, e também o convívio de elementos de distintas classes sociais, garantindo a co-educação social. A escola moderna era laica; mas não se contentava com o "laicismo neutro das escolas oficiais republicanas", desejava sim um "laicismo combativo", capaz de dirigir críticas contundentes aos princípios religiosos, principalmente católicos. Por fim, a escola moderna primava por um ensino de "base racional e científica", que deveria se desenvolver através do contato com a natureza, com ênfase na criatividade, na livre expressão, na produção de textos críticos, no contato com métodos experimentais.

A Pedagogia Libertária veio ao Brasil pelas mãos dos trabalhadores imigrantes — italianos, espanhóis, portugueses, franceses etc. — que chegaram ao país para dar continuidade ao trabalho na lavoura do café e que, posteriormente, deram origem ao proletariado urbano nas grandes cidades do início do século. Duas vertentes da Pedagogia Libertária foram divulgadas no Brasil pela imprensa ligada ao Movimento Operário da Primeira República; a Educação Integral, ligada ao nome do anarquista Paul Robim (1837-1912)⁵ e a Educação Racionalista, ligada às obras de Ferrer. A Educação Integral não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista que deu origem às escolas modernas no Rio, São Paulo, Porto Alegre, Belém do Pará etc.

A Pedagogia Libertária sofreu um sério revés a partir do final dos anos 10, com a intensificação da repressão aos movimentos sindicalistas encetada pelo governo oligárquico da Primeira República.

Mas se a Pedagogia Tradicional não foi sequer arranhada pelas teorias educacionais dos setores sociais não-dominantes — como a Pedagogia Libertária —, o mesmo não se pode dizer quando do seu enfrentamento com a Pedagogia Nova.

Diferentemente da Pedagogia Tradicional, que se caracterizou por conter um corpo teórico relativamente homogêneo, a Pedagogia Nova, desde seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas providas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano, registraram o aparecimento do escolanovismo. Em 1896, nos Estados Unidos, o professor universitário John Dewey (1859-1952) criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago. Dewey foi, sem dúvida, o

5. Esta vertente nasceu na I Internacional sob a aprovação de Marx e passou a contar como proposta oficial do marxismo.

maior filósofo da educação dos EUA. Seus textos causaram grande impacto na sociedade americana; sua psicologia, distinta da psicologia tradicional, provocou um súbito estancamento na divulgação da pedagogia herbartiana. A partir dos anos 20 os textos de Dewey, e também de escolanovistas europeus, começaram a conquistar a intelectualidade jovem no Brasil preocupada com questões educacionais.

A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Antes da guerra, o Brasil, como vários países com economia baseada na monocultura e na exportação, ficava suscetível ao controle dos banqueiros ingleses que, em troca de financiamentos para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente. Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova.

O Movimento da Escola Nova enfatizou os "métodos ativos" de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Ao contrário da psicologia herbartiana, a psicologia ligada ao escolanovismo deweyano sustentava que o interesse e a motivação não eram frutos do pensamento ideativo, ou seja, interesse e motivação não eram resultados do processo de aprendizagem mas sim condições básicas para o início de tal processo. Ao contrário de Herbart, que preparou "cinco passos" de ensino, Dewey formulou "cinco passos" para o *funcionamento do raciocínio indutivo*: tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, sugestões para as soluções do problema — hipóteses, desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções.

Acompanhando a modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos 20, vários Estados brasileiros, sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos etc., promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova. O "ciclo de reformas estaduais dos anos

vinte", como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração do escolanovismo no Brasil.

É interessante notar o duplo movimento de ação da Pedagogia Nova. De um lado, ela vivificou-se no movimento do otimismo pedagógico, sendo que por esta via não tardou em ganhar boa parcela de adeptos no interior da ABE, ainda nos anos 20. Assim, aos poucos, conquistou espaço na sociedade civil. De outro lado, não diretamente no poder central governativo, mas através dos governos estaduais, a Pedagogia Nova foi divulgada através das reformas estaduais dos anos 20. E por aí o escolanovismo canalizou energias e obteve vitórias também pela sociedade política. A Pedagogia Tradicional, por sua vez, não contava diretamente com uma ação vinda da sociedade política, dado que o Governo Federal não tinha um órgão especial e centralizado para a formulação de política educacional (e, se tivesse, talvez tal órgão ficasse influenciado pela política educacional de cunho escolanovista desenvolvida pelos reformadores nos Estados). A Pedagogia Tradicional contava, então, com o seu enraizamento no seio da prática educacional cotidiana, fosse ela desenvolvida através de escolas ou de preceptores.

Podemos perceber também que a Pedagogia Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologia próprias. Esta característica permitiu ao escolanovismo compor um regrário que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a Pedagogia Tradicional como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares.

3. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Como era a rede escolar na Primeira República? O professor Paschoal Lemme⁶, numa descrição sintética e crítica, fornece um quadro da situação da época:

"As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o

6. O professor Paschoal Lemme nasceu em 1904 e militou no ensino público desde os vinte. Foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, representando a ala esquerda do grupo. É o único signatário vivo do *Manifesto*.

ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.

Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763".

Não havia uma rede de escolas públicas respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente.

A República, ao contrário do Império, assistiu a uma diversificação crescente do sistema de classes. As oligarquias agrárias, principalmente os setores ligados à lavoura cafeeira, atuaram como classe dominante e dirigente nos 40 anos de duração da Primeira República. Com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. A adoção do trabalho assalariado e a imigração subsidiada pelo Estado proporcionaram o suprimento de mão-de-obra para o campo e o advento de massas operárias urbanas nos grandes centros. Todo esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da Primeira República logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário.

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior.

No nível legislativo o governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamim Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal. Entre outras coisas, essa reforma criou o ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (que durou apenas de 1890 a 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas; organizou o ensino secundário, primário, normal; criou o Pedagógium (centro de aperfeiçoamento do Magistério). Tal reforma não se efetivou na prática, e suas intenções foram sufocadas com a extinção do Ministério da Instrução e com o arrefecimento do entusiasmo pela educação após 1894. Em 1911, o governo federal promoveu nova legislação; a Lei Orgânica Rivadávia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. A reação a tal legislação se processou com a reforma Carlos

Maximiano (1915), que reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores. Por fim, aconteceu a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, que pela primeira vez procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo Federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no sentido do atendimento do ensino primário.

A legislação educacional brasileira evoluiu diferentemente em cada Estado. Também a estrutura e o funcionamento das escolas, em cada região, adquiriu características muito particulares. Todavia, feitas essas ressalvas, é possível observar a estruturação da organização escolar paulista nos primeiros anos da República, como um exemplo para o entendimento de vida escolar naqueles anos.

Basicamente, o ensino primário oficial em São Paulo se organizou em dois cursos; o *curso preliminar* (para crianças entre 7 e 15 anos) e o *curso complementar*. O curso preliminar se concretizou através de seis modalidades de escolas: as escolas preliminares, as escolas intermédias, os grupos escolares, as escolas provisórias, as escolas noturnas e as escolas ambulantes.

Uma classe de 40 alunos formava uma escola preliminar que deveria fornecer ensino primário gratuito e laico conquistado pela República. Todavia, o governo estadual não se incumbia da construção do prédio escolar; este era responsabilidade dos poucos recursos do município; o governo estadual se incumbia apenas das tarefas de pagamento do professor (que deveria ser normalista ou ter prestado exame na Escola Normal da Capital) e o fornecimento dos livros oficiais (os únicos permitidos). Tais escolas raramente recebiam permissão para funcionar em regime de co-educação dos sexos. Eram escolas com cursos de quatro anos, com aulas que se iniciavam às nove horas da manhã e terminavam às duas da tarde. O currículo abrangia um elenco um tanto longo de disciplinas: Leitura; Escrita e Caligrafia; Moral Prática; Educação Cívica; Geografia Geral; Cosmografia; Geografia do Brasil; Noções de Física; Química e História Natural (Higiene); História do Brasil e Leitura Sobre a Vida dos Grandes Homens; Leitura de Música e Canto; Exercícios Ginásticos e Militares; Trabalhos Manuais Apropriados à Idade e Sexo. Os exames eram rigorosos e cobravam o conhecimento aos alunos de forma oral e escrita. Podiam participar dos exames também os alunos que recebiam aulas em suas próprias casas, com professores particulares.

A possibilidade de prestar exames nas escolas oficiais permitia que os filhos das oligarquias e da burguesia (principalmente as meninas) nutrissem uma verdadeira rede de ensino a domicílio, colocando a escola primária pública como um local das classes médias.

A reunião de quatro a dez escolas preliminares (escola ou classe) formava um grupo escolar. A direção desses estabelecimentos ficava a cargo de um professor normalista nomeado pelo governo. A função do diretor não era apenas administrativa; a ele cabia zelar pelo prédio e pela biblioteca, cuidar da assiduidade dos professores, representar a escola perante a comunidade e, principalmente, imprimir a direção pedagógica ao estabelecimento, fazendo com que os professores seguissem o exemplo das escolas modelos montadas em São Paulo (capital) sob cuidados da Escola Normal. Além do diretor o Estado pagava funcionários e professores auxiliares que acabavam por cumprir o papel de mestres-substitutos.

As escolas intermédias e as escolas provisórias representavam uma espécie de "primas pobres" das escolas preliminares e dos grupos escolares. Seus professores não necessitavam de habilitação na Escola Normal, bastava que prestassem exames no Palácio do governo (para as primeiras) ou presenciassem concurso promovido pelos Inspetores de Distrito (para as segundas). O número de disciplinas nestas escolas era reduzido. No caso das escolas intermédias, o professor não era obrigado a lecionar as disciplinas que não tivessem constado em seus exames; no caso das escolas provisórias, o programa curricular era oficialmente reduzido, fixando-se em Leitura, Escrita, Princípios de Cálculo, Geografia do Brasil e Princípios Básicos das Constituições do Brasil e do Estado.

O número de escolas preliminares no Estado de São Paulo, em 1897, era de 1.200. As escolas intermédias e provisórias somavam no mesmo período 956 estabelecimentos. Além dessas escolas havia as chamadas escolas ambulantes — que correspondiam ao trabalho de professores solitários que percorriam várias cidades, durante a semana — e as escolas noturnas — para maiores de 16 anos, com tônica na alfabetização e profissionalização.

Esse quadro da realidade escolar paulista, no nível da escola pública básica, pode fornecer um certo parâmetro para entendimento da organização do ensino brasileiro na Primeira República. De fato, a rede de escolas paulistas não atendia a toda a população — em 1920, a escola básica não atingia mais que 28% da população escolarizável; para cada quatro crianças em idade escolar uma era analfabeta.

Os outros Estados da Federação não apresentavam uma organização de rede escolar semelhante à rede paulista. E se em São Paulo a questão do analfabetismo era gritante, no resto do país esse problema chegava à beira da calamidade pública.

Leituras complementares e de aprofundamento

- 1) CUNHA, L. A. *A universidade temporária*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- 2) GHIRALDELLI Jr., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- 3) NAGLE, J. "A educação na Primeira República". In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro e São Paulo, Difel, 1978. 2ª ed., Tomo III, vol. 2.
- 4) REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

Comentários: 1) O livro de Luiz Antônio Cunha complementa este texto em muito, já que aborda a formação do ensino superior no Brasil, tema não tocado aqui. 2) *Educação e movimento operário* é um estudo sobre o movimento pedagógico na Primeira República, levando em consideração as determinações sociais; aprofunda os estudos sobre as teorizações e realizações no âmbito educacional de socialistas, libertários e comunistas. 3) O texto de Jorge Nagle é um interessante e informativo estudo sobre educação, política educacional, discussão das idéias pedagógicas, legislação do ensino e literatura pedagógica na Primeira República. 4) O livro de Casemiro dos Reis Filho centra-se na história da educação e da pedagogia nos primeiros anos da República em São Paulo, articulando perfeitamente as realizações no âmbito educacional com as devidas comparações com os ideais republicanos.

O primeiro livro é de leitura complementar, os outros três são obrigatórios para o estudante de história da educação desejoso de compreender a Primeira República.

Exercícios

Exercício 1

O estudante deverá redigir uma pequena monografia, comparando e distinguindo a pedagogia de John Dewey e a pedagogia de Herbart. Para tal poderá recorrer aos seguintes textos:

- 1) Brubacher, J.S. *A importância da teoria em educação*. Rio de Janeiro, INEP-MEC-CBPE, 1961 (capítulo: "Um exame teórico de métodos de ensino", p. 24-40).

- 2) Eby, F. *História da educação moderna*. São Paulo-Porto Alegre, Globo, 1962 (capítulos 18 e 24, respectivamente "Herbart e a Ciência da Educação" e "O instrumentalismo de John Dewey", p. 408-30 e 531-46).

- 3) Snyders, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

O estudante deve ficar alerta, de modo a perceber que o livro de Eby é uma descrição dos pontos fundamentais das teorias educacionais, não confectando uma articulação entre pedagogias e o desenvolvimento histórico-social. Deve notar, também, que o texto de Brubacher promove uma comparação entre o método de Herbart e o método de Dewey a partir de uma ótica comprometida com o segundo. Já Snyders promove fecundas observações críticas ao escolanovismo e, em particular, a Dewey.

Exercício 2

O estudante deverá confeccionar uma pequena monografia sobre a Pedagogia Libertária. Dois textos poderão colaborar nesta tarefa:

- 1) Dommanget, M. *Os grandes socialistas e a educação*. Publicações Europa América, 1974 (capítulo 14 - Paul Robin; capítulo 15 - Francisco Ferrer).
- 2) Luizetto, J. *Utopias anarquistas*. São Paulo, Brasiliense, 1987 (capítulo: "O papel da educação nos planos anarquistas", p. 39-65).

Como material ilustrativo para este exercício, apresentam-se a seguir alguns textos contidos em jornais editados pelas escolas modernas de São Paulo, fundadas por militantes libertários nos anos 10. João Pentead e Adelino de Pinho foram militantes libertários que dirigiram essas escolas e procuraram realizar no Brasil a pedagogia racionalista de Francisco Ferrer. O livro *Educação e movimento operário*, já citado nas "Leituras complementares e de aprofundamento", dedica um capítulo especial para o desenvolvimento das escolas modernas em São Paulo. A escola moderna nº 1 publicava dois periódicos: o *Boletim da Escola Moderna* era um jornal da direção do estabelecimento; o *Início* era um órgão dos alunos. Em seguida a reprodução de um texto de Adelino de Pinho (*Boletim da Escola Moderna*, nº 1, 13/09/1918) e uma redação do aluno João Bonilha (*O Início*, nº 3, 19/08/1916).

A Escola, com raras excepções, até aqui, tem sido um instrumento de exploração religiosa, dirigida, protegida e inspirada por padres, frades e caterva de ambos os sexos, com o intuito evidente de corromper o espirito da humanidade e desviar-o do caminho do progresso, sustentando indefinidamente o dominio dessas chagas daminhas que são verdadeiras pelas moraes e intellectuaes para a marcha ascendente do progresso. Este methodo escolar vigorou unico, sem concorrência de algum outro durante seculos e todas as seitas religiosas aproveitaram do chavão da instrução para chamariz das massas, e como instrumento para inculcarem, no espirito das mesmas, aquellas formulas proprias a manterem o estado social que as castas directoras apeteçiam.

Mais tarde, quando o poder politico quiz sacudir o jogo religioso, isto é, sobrepor-se á igreja e conserval-a como subordinada e aliada, todos os estados do universo tomaram como cavallo de batalha a instrução popular, o derramamento da instrução, a construção e abertura de escolas, o preparo de professores aptos e não já os sacristães como nas priscaes eras, a instrução civica, os direitos e deveres dos cidadãos, a instrução militar desde os tenros annos, etc., etc. E, como resultado deste carinho pela instrução, ahí temos a Allemanha que nos fornece o exemplo mais estrondoso, mais gritante e clamoroso do interesse que move o partidos politicos á conquista da Escola.

Como veem em nada se diferenciavam estes dous methodos, nem no systema nem nos resultados. A egreja por obra e graça de deus e do espirito santo, não houve mal que não causasse nem calamidade em que não lançasse a pobre humanidade: ateou guerras; deu origem á inquisição, que queimou, humilhou, perseguiu e desgraçou tantos milhares de criaturas; sempre aconselhou obediencia e resignação aos fracos quando diante dos fortes e, recolhendo os despojos de suas victimas, enriqueceu-se, ficando senhora do universo emquanto a humanidade jazia escrava, miseravel e confundida com a lama do chão.

O Estado apoderou-se da Escola e é inutil fazer-lhe o processo. Esta guerra, a mais terrivel, calamitosa e desgraçada das guerras, é obra de Escola ao serviço do Estado.

Pois bem; a estas escolas que só prepararam para a morte oppoz Ferrer a sua Escola Moderna que preparava para a vida. Com a su Escola propunha-se educar as gerações infantis em principios inteiramente novos, em bases completamente racionalisticas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia á moral corrente do venha a nós, baseada nos factos e phenomenos naturaes, na observação e na critica racional.

Nada de formulas feitas, mas o alumno mesmo ser levado a descobrir o phenomeno, a causa ou a lei natural a que obedece. Não a

apologia deste estado social, mas a critica das instituições e a demonstração de que são um obstaculo á felicidade do povo e d'ahi a necessidade de as aniquilar.

E porque teve esta ousadia de contrariar as instituições de dominio e de escravisação, mataram-no!... — Honremos sua memoria!

Adelino de Pinho

A Guerra Europea

Um destes dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra, e ele me perguntou:

— Qual é a tua opinião sobre esta guerra infernal?

— Eu, meu querido amigo, que queres que eu te diga? O meu desejo é, em primeiro logar, acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente com os burguezes de todas as classes, que são os causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas innocentes morrem deixando suas familias num mar de tristeza e desconsolações, como por exemplo acontece as familias desses que foram d'aqui para aquelle tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos na mais espantosa das miserias. E porque? Para que? Para defenderem o que? — Nada!.. Sómente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde secumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos de que já te falei.

E' esta a minha opinião.

S. Paulo, 9 de Agosto de 1916.

JOÃO BONILHA (16 annos)

Exercício 3

O "ciclo de reformas estaduais de educação", os debates internos da Associação Brasileira de Educação, a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", e outros eventos compuseram o movimento escolanovista dos anos 20 e 30. O artigo reproduzido a seguir foi retirado do jornal *Movimento Brasileiro* (ano 1, nº 5, maio de 1929), e reproduz muito bem o "clima da época", principalmente no que se refere à inteletualidade jovem. O estudante poderá ler e comentar o artigo, buscando informações complementares em textos sobre História do Brasil.

O Ensino Experimental

O erro fundamental do ensino brasileiro tem sido o esquecimento da instrução pratica, sobre a qual prevalece um *theorismo secco* e infecundo. Todo o ensino brasileiro é *livresco* e a parte experimental vive relegada a um plano inferior, quando tudo nos indica a necessidade de dar-lhe proeminencia, pois, no Brasil, a cultura desinteressada ainda não tem a sua hora. Precisamos desbravar o paiz immenso, abrir estradas e portos, estabelecer linhas aereas, sanear, plantar e fabricar, para multiplicar as fontes ainda escassas do rendimento nacional. O interior continua na vida rudimentar e é imprecindivel levar até os confins do paiz o surto do Progresso moderno. Para isso é mister construir scientificamente o Brasil. Tudo, ou quase tudo, tem sido, até hoje, empirico e improvisado. Dahi as grandes incoherencias em que nos debatemos, na ordem intellectual, como na politica ou economica.

Para essa formação scientifica do Brasil, que se reclama, é urgente organizar os centros de estudo experimental, donde sairão os technicos e os especialistas, capazes de orientar e guiar essa obra transformadora do paiz. Desde o ensino secundario que se sente o mal, aggravado nas escolas superiores e afinal sem solução. Se temos alguns institutos experimentaes, dentre os quaes se salienta o de Oswaldo Cruz, que affirma gloriosamente a intelligencia brasileira, são ainda em numero resumido, quando não deficientes. No entanto, não se formam os homens de acção, que terão de modificar a mentalidade brasileira, dentro de uma concepção dinamica de aproveitamento das energias, com estudos livrescos apenas, em cujo isolamento se consomem tantas forças, que seriam mais uteis produzindo immediatamente para o progresso nacional. Póde parecer que nos aventuramos a censurar a cultura desinteressada, que não é o caso. A sabedoria é privilegio de poucos e não é licito continuar a fazer, como acontece com nossa Escola Polytechnica, que é um centro de estudos scientificos do maior merito, mas sem se preoccupar em fazer engenheiros. Os moços que saem de lá, com solido preparo mathematico, e se dedicam á profissião, não têm contacto algum com a realidade, em que devem trabalhar.

O Brasil está na hora de criar civilização e exige que todo esse esforço tecnico, por via de regra confiado a estrangeiros, nem sempre com a noção exacta das necessidades nacionaes, se faça internamente e se estabeleçam os meios propicios da aprendizagem technica. Não nos referimos apenas á instrução superior, mas, por igual, á profissional, que se faz em condições muito resumidas, ou com preoccupações de excessivo theorismo. Num concurso realizado, recentemente, para professores de escolas profissionaes do Districto Federal, na prova dactica de portuguez, um dos candidatos levou todo o tempo a explicar

raizes de palavras escrevendo, diante de alumnos espantados, palavras em sanscrito e grego. E foi approvedo.

O velho espirito brasileiro, retorico e caudico, herdado de Portugal, tem de ser vencido pelo espirito moderno, pratico e dynamico, que é uma contingencia americana. A obra formidavel de desbravar a terra selvagem e inculca não se fará com vetustos formularios de academia, mas pelo esforço directo e violento. Este, porém, não póde continuar a ser uma improvisação de homens ousados e de boa vontade. Para vingar, terá de ser systematizado scientificamente e a obra de reforma do Brasil será a victoria da cultura. Por isso e para isso, teremos de conformar o nosso espirito com a realidade brasileira e actuar sobre o meio com a segurança e a certeza das formulas mathematicas. Temos de formar engenheiros, mecanicos, agronomos, chimicos, technicos em summa, que possam modificar a mentalidade brasileira, fazendo-a abandonar todos os processos velhos de produção, para adoptar as initiativas modernas, que permittem o maximo do rendimento.

Não é possivel, porém, falar no assumpto sem primeiro indagar, com exactidão, do estado actual do problema. Nesse sentido, vamos tentar um inquerito, nos principaes centros de estudo experimental do Brasil, afim de conhecer das nossas maiores necessidades e da orientação que os mestres no assumpto julgam mais adequada adoptar. Agitando esse debate, o *Movimento Brasileiro* acredita contribuir efficaizmente para o estudo de uma das questões de maior actualidade.