

REVISTA DO ENSINO

ÓRGÃO OFICIAL DA INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

SUMARIO

DA REDAÇÃO:		TRADUÇÕES:	
Uma orientação necessária	pag. 1	A educação das crianças retardadas — Alice Descoedres	pag. 29
COLABORAÇÃO:		DAQUI E DALI:	
D'sciplina escolar—Leticia Chaves	pag. 4	Como ensinar a psicologia nos liceus — G. Dumas	pag. 3
Da repartição das materias para todo o ano escolar—Levindo Lambert	pag. 8	Os adversarios da pedagogia — Paul Faucounet	pag. 39
NOTAS E COMENTARIOS:		A escola oportuna, de Denver	pag. 42
Nota pedagogica — Motivar o jornal — Mario Casasanta	pag. 12	NOTICIARIO:	
Homogeneização das classes — Oscar Arthur Guimarães	pag. 13	Primeiro congresso das professoras em Montevideo	pag. 44
Em torno da socialização—M. Murgel	pag. 15	Os jardins da infancia na Belgica	pag. 47
Os premios na escola — Manuel Casasanta	pag. 16	O ensino vocacional agricola	pag. 48
Escola nova e escola ativa—Levindo Lambert	pag. 17	ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO:	
NOSSA EXPERIENCIA:		Inspetoria Geral da Instrução—Avisos	pag. 50
O ensino dos super-normais (Continuação)			
Lygia Soares Coelho	pag. 18		
Rapidas observações sobre uma classe experimental—Guiomar Silva	pag. 24		
Plano de aula—Ina Noronha	pag. 26		

UMA ORIENTAÇÃO NECESSARIA

Houve tempo — diz Claparède — em que a Psicologia parecia haver perdido de vista o individuo em seu conjunto, o individuo como sêr que age e atua. Numa palavra, não se preocupava ela suficientemente com a conduta humana. Isto significa que já se ensinava uma materia essencial sem se considerar o seu objéto proprio, reduzindo-a a uma simples série de definições inuteis.

Por experiencia sabemos que a Psicologia tem distanciado os alunos de seu meio, colocando-os num mundo aéreo e sideral. E por isso não tem produzido os frutos que deveria produzir.

*

O ensino da Psicologia deve ter a observação por base e a experimentação por complemento indispensavel. Os conhecimentos decorrerão de um todo global, extendendo-se e ramificando-se segundo as circunstancias e de acôrdo com a natureza do ponto em estudo. Relacionar, concretizar e exemplificar, procurando dentro da realidade o material de que os alunos necessitam para a compreensão das lições,

observando sempre que "a educação deve conformar-se com a marcha natural da evolução mental". Assim, o ensino se fará do simples para o composto e, progressivamente, do concreto para o abstrato: numa palavra, particularizar primeiro e generalizar depois.

*

Como simples plano e indicação, vamos sugerir algumas maneiras de obter melhores resultados das aulas de Psicologia.

1) *Definição:*

Um fato qualquer da História, a vida de um grande homem, poderá servir de ponto de partida para a definição da Psicologia, relacionando-a com as outras ciências e situando-a no lugar que lhe compete entre elas. E daí examinaremos a necessidade da educação, o desenvolvimento da Pedagogia, os seus métodos, os seus resultados.

2) *Excitações, impressões:*

Destes fatos simples, o professor irá sem esforço para o conhecimento sintético do sistema nervoso e suas principais funções: os sentidos, seu funcionamento, suas anomalias, sua educação. Neste ponto poderá examinar a função educativa dos trabalhos manuais.

3) *As sensações:*

Estudadas as excitações e as impressões, passará o professor para as sensações, seu mecanismo, sua relação com os sentidos, seguindo depois, mais ou menos, este plano:

a) a sensibilidade em geral e sua significação pedagógica;

b) a afetividade, o prazer e a dor e suas aplicações pedagógicas; os sentimentos, as emoções e as paixões e sua importância na vida da criança, do adulto e da humanidade;

c) a atividade infantil: os jogos, a imitação, os hábitos.

*

O plano geral é partir dos fenômenos mais simples até o estudo das funções superiores do espírito. Figuremos uma pirâmide tendo, por base, as impressões, as sensações, e por vértice, o raciocínio, abrangendo o mínimo essencial para que o futuro professor adquira um razoável conhecimento da matéria.

*

Enfim: cumpre, em primeiro lugar, que o professor se oriente bem no ensino da Psicologia. A orientação é tudo. Uma cultura inesgotável dessa matéria é coisa rara, e nem se exige do professor.

Ensino simples, estimulando sempre a iniciativa do aluno, reclamando sempre sua observação, propositura de questões e problemas que solicitem o esforço e o raciocínio, e assim a Psicologia deixará de ser uma matéria inacessível e árida.

*

E' melhor não ensinar a Psicologia do que ensiná-la mal, sem orientação razoável e inteligente.

C O L A B O R A Ç Ã O

Disciplina escolar

Dos pontos mais debatidos e dos mais sujeitos a controversias ocupa a disciplina na escola ativa lugar de destaque.

Combatida por uns, elogiada por outros, usada por este, exagerada por aquele vive a "Famosa Liberdade" de Herodes para Pilatos, mal compreendida, mal aplicada, pela maioria dos nossos professores, fazendo dela correr com horror os professores novos e timoratos.

Liberdade é "isso"!... ("Isso" é um menino a saltar pela janela sem dar confiança á professora; "Isso" é um menino a escorregar pelo corrimão da escada; "Isso" é a classe inteira a falar de uma só vez, sem que a professora proteste porque ouviu dizer que na escola ativa deve-se dar liberdade ás crianças; "Isso" é uma criança amuada a um canto da

sala a dizer: "agora não quero trabalhar" e outras: "Ih!... Que lição aborrecida"; "Isso" é uma criança voluntariosa, que tomando o lugar do companheiro diz-lhe: "agora eu quero me sentar aí").

Pois, si "Isso" é que é liberdade — longe de nós a malfadada liberdade, afastemo-la de nossas classes. Não é esta, porém, a liberdade que nós, entusiastas da escola ativa apregoamos, propagamos. Isso é desordem, estamos de acôrdo, é falta de disciplina, é tudo quanto quiserem menos liberdade.

O que desejamos é uma liberdade disciplinada, produtiva, pois a verdadeira disciplina "a disciplina fundada na liberdade deve necessariamente ser ativa". Liberdade e disciplina dentro da ordem. Liberdade que Deus nos deu e sem a qual não poderia castigar ou premiar as nossas ações. Liberdade que "Elle" proprio respeita. Liberdade, base da responsabilidade. "Não se pôde dizer que um individuo seja disciplinado, diz Ferrière pelo fato de o terem tornado imóvel como um paralitico ou silencioso como um morto. Chamem-lhe um ser aniquilado, mas nunca um disciplinado. Este qualificativo nós o applicamos a quem pôde dispôr da propria pessoa e a quem senhor de si mesmo procura uma norma de vida".

Por isso mesmo é que a educação na escola ativa procura libertar, dirigir, desenvolver. Educação sem coerção, sem liberdade desenfreada. E' o bom senso servindo de guia, o meio-termo, de ponto de apoio. Liberdade dirigida, guiada, sem o que dar-se-ia oportunidade á criança de adquirir certos habitos que mais tarde teriam que ser substituidos por outros, o que seria difficil.

Desejamos é que a criança se expanda, se manifeste para conhecermos suas boas e más tendencias, para guiarmos as primeiras e modificarmos e canalizarmos as segundas.

Com expansão das más tendencias, não queremos dizer que vamos deixar a criança praticar mal, não, vamos observar suas atitudes de tal maneira que descobriríamos que diante de tal situação ela reagiria de tal maneira.

Concretizemos:

A criança está habituada a manifestar francamente o seu pensamento, diante da professora, diz a um colega: "não gosto de animais, quando vejo um gato atiro-lhe logo uma pedra"; outro "ontem matei uma porção de passarinhos". A professora descobrindo assim que tais alunos têm tendencias a maltratar os animais vai impedir-lhes de dar vasão a esse seu máu gosto.

Ela constatou o fato e procura medicar o aluno.

Conversando com uma professora, partidária ferrenha da disciplina formal, perguntei-lhe como fazia para conhecer seus alunos, desde que na classe todos estavam colocados na mesma "forma", sem a menor consideração para com as diferenças individuais. Respondeu-me: "observo-as durante os recreios". (O recreio era o unico periodo mais ou menos livre que havia no seu estabelecimento. Sem querer, esta professora era partidária da liberdade.

Procuremos dar ás nossas escolas uma disciplina liberal, dentro dos postulados da escola ativa.

Jonathas Serrano, o grande escritor catolico, no seu livro "A Escola Nova" diz o seguinte, quanto á disciplina: "O mestre mais respeitado não é o que mais usa de autoridade ferrea, de sobrecenho carregado. É o que se faz querido e persuasivo pela bondade sem fraquezas e sabe crear o ambiente de alegria e amor ao trabalho. Não raro, infelizmente,

os proprios elementos destinados a manter a ordem não sabem agir sem violencia ou rudeza. Natural é que provoquem represalias por parte dos alunos. "Essa represalia é natural e dela as crianças se utilizam. Ainda há pouco tive oportunidade de assistir uma destas vinganças. Assistia uma aula. A sala cheia de crianças imoveis, quietinhas, caladas. A professora prelecionava. Não havia interesse, mas havia silencio. De repente, ouve-se o som da campainha. Mudança de aula. Entrada de outra professora. Aquelas crianças, que até aquele momento estavam completamente imobilizadas, transformaram-se. Todas falavam de uma vez. Ninguem se ouvia, ninguem se entendia. A balburdia era completa. A profesora não compreendia aquela atitude das crianças. O que é certo, porém, é que não pode dominá-las. Durante aquela hora a indisciplina campeou na classe e eu que assistia tudo impassivel e que conhecia a causa do movimento, não pude deixar de sorrir. Era a vingança de duas horas de perfeita imobilidade. Era a represalia tomada por duas horas de duro formalismo. Para terminar, vou transcrever um caso vivo e palpante, citado por Ferrière. "Em Muzzano há duas classes, uma segundo o antigo regime, outra Montessoriano; silencio de morte na primeira, rumor de colméa em atividade na segunda. Agora vejamos a saída: empurrões, gritos e sopapos nos garotos da classe tradicional; nos outros nenhuma mudança no aspecto: são os mesmos que eram antes, brincam e cantam com a mesma serenidade alegre que apresentavam durante o trabalho."

Quantas vezes não vemos em nossas escolas cenas iguais. Iremos perseverar no erro?

Belo-Horizonte, 9-2-1933. — *Leticia Chaves Gomes.*

Da repartição das materias para todo o ano escolar

A Escola Normal de 2.º gráu de Santa Rita do Sapucaí é, sem favor, um instituto de grande eficiencia educativa. Os regulamentos e programas são ali escrupulosamente cumpridos e interpretados: realizam-se as excursões cuidadosa e previamente elaboradas; os professores fazem conferencias ilustradas com projeções luminosas; os alunos fazem semanalmente interessantes palestras; reúnem-se os professores para discussões de tēmas, trócas de idéas e sugestões sobre ensino; as associações escolares promovem a socialização da escola e dos alunos; a frequencia á bibliotéca é exigencia taxativa, prevista no horario escolar como qualquer disciplina; procura-se aplicar com inteligencia e criterio os preceitos e diretrizes da pedagogia moderna — tudo isso favorecido pela magnifica instalação do instituto em predio magestoso e amplo.

Vive ainda ali — e é isto o que mais exalta a escola — o senso da responsabilidade, a consciencia do dever, a intuição da ordem, o respeito á autoridade e á lei, por parte do corpo docente. O ambiente é de trabalho alegre e fecundo. Ha naquēle retiro encantador, na amplitude confortavel do edifício, na ramaria verde que o circunda, no trabalho harmonioso em que vive, um *quid* de doçura e suavidade que põe a gente feliz, disposta para a luta, sem tristeza e sem cansaço.

Numa das reuniões de professores (art. 51, do regulamento), foi proposto para discussão este tēma: "Como fazer-se uma repartição conveniente das materias para todo o ano escolar?"

Foi este o meu ponto de vista:

A repartição das materias para TODO O ANO realmente deve ser feita no começo do ano escolar, como exige o regulamento. Varias são as condições ou exigencias que a pedagogia e a psicologia põem na organização do trabalho escolar durante o ano.

Na distribuição das materias e do trabalho escolar devemos levar em conta:

- a) as condições de meio;
- b) o clima;
- c) o interesse;
- d) os dias feriados;
- e) os bons e maus dias; e
- f) as bôas e más horas.

Condições de meio — As necessidades da região, as suas particularidades geograficas, os seus usos e costumes, as suas tradições, as suas possibilidades economicas, o seu desenvolvimento intelectual e material, emfim, as condições especialissimas de meio, impõem rigorosas e verdadeiras exigencias na organização dos programas escolares. Certos professores chegam mesmo a desprezar o programa-tipo e a pedir um programa particular para cada localidade, tal a necessidade de se provocar essa dupla reação de escola e meio.

Clima — No que se refere a clima, as razões são de ordem psicologica e técnica. Ha materias que precisam de distribuição correlata á estação climaterica: materias que ora melhor se desenvolvem com a chuva ou com a canicula, ora no inverno ou na primavera. Nenhum professor, por exemplo, reservará a sua lição sobre chuva para um dia de sol . . .

Além disso, é fato comprovado por varios fisiologistas que o clima exerce uma influencia profunda no organismo do individuo, quer em relação á força muscular, que cresce ou cái, conforme a estação; quer ainda em relação aos fenomenos da atenção voluntaria e da fadiga, que sofre aquēles mesmos efeitos. Um rapido olhar, portanto, pelo calendario, procurando as diferentes estações, mostrará quais as:

materias, quais os pontos, quais as lições que cabem neste ou naquêlle espaço, nesta ou naquella época.

Interesse — O trabalho de organização e desdobramento de um programa exige sempre uma certa habilidade, desde que o principio fundamental de um bom método reside no *interesse* que se desperte no aluno. Ora, o professor, na distribuição da sua materia pelo ano letivo, procurará entretear têmeas de lições que possam trazer maiores ou menores atrativos ao educando, isto é, após uma lição em que o assunto seja árido ou monotono, uma lição viva, movimentada, cheia de experiencias interessantes. Estabelecerá assim uma ligação atraente, capaz de fixar na retentiva, através da volubilidade de uma, a rigidez da outra. E far-se-ia dessa fôrma uma especie de profilaxia mental, afastando-se a aversão que quasi todos nós temos por esta ou aquela materia. O ideal seria que as varias disciplinas, interdependentes, guardassem entre si uma estreita ligação, um encadeamento logico, como diz Sainz; que se fizessem como unico *centro de interesse*. Uma lição de fisica teria seu prosseguimento nos problemas de aritmética e geometria, sua expressão verbal em aula de português, e assim por diante. Presentemente, nos cursos secundarios, não passa de ideal . .

Feridos — *Bons e maus dias* — *Bôas e más horas* — O professor não pôde perder de vista os feriados e domingos. A psicologia já demonstrou que o "descanso" exerce uma influencia decisiva no trabalho mental do individuo. Os problemas mais áridos, em que se faça necessario um esforço maior, não devem vir nas primeiras horas que se sucedem aos descansos: devem vir nas primeiras horas do dia immediato. Nessas horas, como diz um psicologo, o exercicio domina a fadiga. Nessas horas, pois, o trabalho mental mais árduo.

Disso se depreende que o horario — os dias e as horas — devem merecer do professor uma especial atenção. De acôrdo com o aviso da Inspetoria Geral da Instrução, datado de 9 de fevereiro de 1929, reputam-se bons e más os seguintes dias e horas: bôas — todas as horas de terça-feira, as

de quarta-feira, cêdo, as de segunda e sexta, á tarde, e as de sábado, cêdo.

Ficarão nessas horas, a composição, os exercicios de calculo mental, a resolução de problemas escritos, experiencias, projétoes e exercicios que exijam atenção e tranquillidade de animo. Segunda-feira, de manhã, por causa do domingo, e sexta-feira, de manhã, por causa da quinta-feira, todos os dias, afinal, que sucederem a feriados, não parecem adequados a um esforço sério.

Como o aviso se destina ás escolas primarias, para o nosso caso teremos que acrescentar, como bom dia, a quinta-feira.

Muitas ainda seriam as considerações que se poderiam fazer em torno deste têmea. Assim, não me referi, nestas linhas, á reserva de tempo para as recapitulações, exercicios complementares, etc., porque estou pela interpretação de que tais atividades devem realizar-se fóra do horario. Não me referi tambem ao *interesse do momento*, que o professor terá que respeitar e que, muita vez, vem quebrar a ordem preestabelecida do caderno de lições — motivo este que certos pedagogos, como a admiravel Maria Boschetti, encaram de fôrma incisiva e respeitam de fôrma absoluta.

Conclusões — Na distribuição das materias para todo o ano escolar o professor deverá orientar-se:

- 1 — pelas condições de meio;
- 2 — pelas condições de clima: a) quanto á ordem técnica das lições; e b) quanto á influencia das temperaturas;
- 3 — pelas disposições atraentes dos têmeas de lições; e
- 4 — Pela disposição das lições no horario escolar: dias bons, dias maus; horas bôas, horas más.

NOTAS E COMENTARIOS

Nota pedagógica

Motivar o jornal

A palavra da moda, na metodologia, é motivar. Todo trabalho escolar deve ser motivado, isto é, para o fazer, devem os alunos ter motivos reais e fortes, que os determinem a agir.

Na velha escola, os alunos não têm motivos para ação. Quem os move é o professor, é uma ordem com castigo à vista, é o regulamento. Obedecem ao professor, porque têm medo do castigo ou porcos estimulem. Mas porque, que aspiram a determinado premio.

Não há, desse modo, dentro da consciência dos alunos, nenhum impulso íntimo, eficaz e atuante que os leve a esta ou àquella ação. Não há motivos, isto é, causas, determinantes, razões, aquilo que faz agir, conforme a aceção dos vocabulários e a própria etimologia —, movere, motum, verbo latino que significa mover.

O que a nova escola pretende é que os alunos pratiquem as atividades escolares, levados por uma força íntima e com um objetivo em vista. Não porque o professor os mande. Não porque os pais

os estimulem. Mas porque, além do regulamento, dos pais e dos mestres, há neles o interesse, o desejo e o prazer de agirem em tal sentido.

É preciso, porém, ter em vista que essa motivação não se refere apenas às aulas. Refere-se a todas as atividades escolares. Refere-se aos jogos, às reuniões, às excursões, a toda a vida escolar, finalmente. Entre as atividades, está por exemplo o jornal da classe. Para que o façam, é indispensável que os alunos lhe reconheçam a necessidade e para isso é indispensável que o professor os leve a descobrir e a reconhecer tal necessidade. Proporcionando oportunidades para um registro da vida escolar, como, por exemplo, sugerindo aos alunos que enviem a tal classe ou a tal escola notícias diárias da sua escola, conversando com os alunos, dando-lhes a ver outros jornais de outras classes — o professor despertará a vontade de terem também o seu jornal como coisa útil e fecunda.

Ordenar-lhes, *tout-couci*, que façam o jornal não é motivar, não é revelar vanta-

gens, não é despertar interesse. Vale tanto como a frase rotineira do professor comum: "Estudem amanhã o Japão, de pag. tal a pag. tal."

É por isso que um livro norte-americano assevera judiciosamente que, quando o professor em frente da classe diz: "Agora, meninos e me-

ninas, nós vamos ter um jornal de nossa classe e todos vocês têm que escrever notícias para ele", nada mais faz do que matar uma excelente oportunidade, porque promove um exercício tão formal e sem vida como os do passado.

MARIO CASASANTA.

Homogeneização das classes

A Inspetoria Geral da Instrução tem expedido frequentes avisos e instruções recomendando, regulando e orientando o trabalho de classificação dos alunos para homogeneização das classes escolares.

Assiste-se com prazer e entusiasmo ao movimento auspicioso que se opera, de algum tempo a esta parte, em nossos meios educacionais, no sentido de melhorar as condições de formação das classes escolares, distribuindo e agrupando melhor os alunos seus componentes.

A distribuição dos alunos pelas classes sempre se fez na razão quantitativa, tantos para cada uma, de acordo com a lista de inscrições e o número de classes que era possível formar.

Essa regra parecia boa e certa; a escola a seguia por tradição, o diretor praticava-a por habito, o professor aco-

tava-a por espirito de disciplina. Ao aluno cumpria apenas obedecer aos mandatos, aceitar as decisões que se tomassem.

Quatro, cinco classes do mesmo grau levavam alunos de varias idades, entre 14 e mais anos; levavam alunos de varios niveis de inteligencia, desde o retardado ao super-normal; levavam alunos de graus diversos de escolaridade e de preparo.

Si assim apareciam eles na escola assim se distribuam pelas classes.

Era natural que assim acontecesse enquanto a escola andou desinteressada dos cuidados que teve à criança.

Enquanto andava na escola a criança, materia plastica facilmente amoldavel ao gosto e ao geito do professor, conforme a concepção comum, não causava estranheza aquella maneira de distribuir os alunos pelas classes. En-

quanto imperava na escola o mecanismo intelectual; quando se media o aprendizado pela escala de memorização, vista e apreciada sob critério subjetivo, não se percebia e nem se podia avaliar o mal que acarretava aos alunos e aos mestres aquele critério de distribuição, ou, melhor, aquela distribuição sem critério.

Hoje, quando se reconhece a profunda verdade de que na escola não há alunos, se não em cada criança um aluno, *sui-generis*, diferenciado dos demais; quando se sabe que essa diferenciação distancia às vezes os indivíduos, de extremo a extremo limite na gradação quasi infinita das diferenciações individuais; hoje, quando se reconhece como uma necessidade o processo objetivo de medir o conhecimento, e se quer pesquisar no aluno alguma coisa mais que esse mero conhecimento; hoje se não aceita e não admite mais continue a distribuição dos alunos pelas classes sendo feita tal qual se fazia antes, considerando apenas o numero necessario á formação de cada uma.

Manda a boa pratica, manda a ciencia, manda o bom senso, mandam as exigencias e as necessidades do trabalho e dos alunos que a distribuição se faça mais inteli-

gente e mais humana, mais concorde com as boas normas, scientificas, mais consentanea com os modernos ideais educativos.

Outro não é o objetivo do trabalho de pesquisa e de classificação intelectual que nesta hora se inicia em nossas escolas, senão obedecer a esses mandamentos, ponderosos e imperativos.

Apurados os resultados que se espera, avaliados os niveis das crianças, fixados os criterios de separação e de aproximação, estarão os encarregados da organização do ensino armados de instrumentos uteis que lhes permitam distribuir os alunos pelas classes numa base mais racional.

Feitas as distribuições nessa base, agrupados os alunos em classes homogeneas, é de supôr se esteja concorrendo para melhorar o nivel do trabalho educativo, assegurando-lhe o melhor proveito e maior eficiencia, facilitando ao mesmo passo a tarefa do professor.

Qualquer tentativa de opposição a um trabalho inspira do em tão alevantados objetivos e visando tão elevados fins, só pôde ser tomada na conta de injustificavel reacção de radicados conservadores, manifestação caracteristicamente tipica de espiritos rotineiros.

OSCAR ARTHUR GUIMARÃES.

Em torno da socialização

Não só o método de ensino, senão também o programa é instrumento de socialização do aluno.

Aliás, sempre assim se entendeu. Desde a criação da 1.^a escola.

E através do tempo as alterações do curriculum tiveram sempre origem no desejo de armar o aluno daqueles conhecimentos que aos adultos pareciam mais necessários á vida na sociedade a que pertenciam.

Mesmo a preocupação moderna de adaptar ao discípulo o programa, isto é, de respeitar na organização deste as características dos que devem aproveitá-lo, não tem excluído a preocupação de organizar o curriculum de acordo com as exigências do meio social a que a escola deverá servir.

Pelo contrario. Nunca se cogitou tanto dessa socialização dos programas. Nunca se empreenderam tantas pesquisas no sentido de determinar exatamente as noções de que realmente terá necessidade o aluno em sua vida social.

E' mesmo um dos característicos do movimento educacional moderno, o emprego do método objetivo na fixação dessas noções, cuja escolha sempre esteve ao arbi-

trio dos organizadores do curriculum.

E nós podemos notar, aqui mesmo, sinais evidentes desse desejo de socializar o programa para socializar o aluno.

Há algum tempo, o programa de aritmetica no curso primario incluía a raiz cubica.

Tirou-se a raiz cubica do programa primario. E qual foi o motivo alegado? — A inutilidade social de tal noção para a maioria dos que frequentam o curso primario.

Ainda agora, muito professor nosso obriga o aluno a exercicios de calculos com frações de denominadores enormes ou com expressões complexas que são verdadeiros jogos de paciencia.

E nós achamos que andam mal esses professores? Porque?

Entre outros motivos, porque o aluno não encontrará, senão excepcionalmente, na vida social, essas frações e essas expressões complexas.

Prega-se que o problema de matematica deve ser um problema real, envolvendo dados reais e noções de applicação frequente na vida social.

Porque? Porque, entre outras razões, esse problema será dos que a vida poderá oferecer ao aluno, e este, re-

solvendo-o na escola, estará se preparando para resolvê-lo quando a vida lhe propuser mais tarde.

Basta o que aí fica para mostrar que na verdade tam-

bem o programa é um instrumento eminentemente socializador.

MAURICIO MURGEL.

Os premios na escola

II

Conferir premios aos alunos por este ou aquele motivo, é uma prática que destoa da escola atual.

A todo momento se repete que é função da escola educar e não só instruir. Corre-lhe, portanto e por igual, a tarefa de garantir o desenvolvimento da criança, física, moral e socialmente.

Primeiro, vejamos qual o valor educativo dos premios na formação social dos escolares. Prestam-se eles para o cultivo do sentimento da responsabilidade? Distribuídos, no proposito de estimular o progresso da classe, ensinam que os alunos revelem iniciativa ou lhes exercitam o instinto da solidariedade? Inclino-me pela negativa. A escola socializada dispensa os premios.

Por outro lado, premios conferidos a meia duzia de crianças implicam numa sanção para as demais. Semilhante educação, sob o ponto de vista moral, padece de

dois graves defeitos: a) situa-se entre a recompensa e o castigo; b) não respeita a personalidade do educando.

Outra não é a lição de Claparède ao explicar o mecanismo e a profilaxia do sentimento de inferioridade na criança, que tão graves distúrbios provoca na conduta.

Para o eminente psicologo, é certo que não só a pedagogia tradicional, em cujo arquivio figuram as recompensas e as punições, gera o sentimento da inferioridade. Mas atribuiu-lhe as causas em sua maior porção. Claparède navega na esteira de Adler, que referia as neuroses ao complexo de inferioridade. Este resulta, por sua vez, do fracasso do instinto de dominação.

Consagrando a superioridade e o dominio de uns e predispondo a maioria dos escolares ao desanimo, á inveja, talvez ao odio, os premios convocam a canalizam as tendencias mais profundas do "eu" para a organização

do complexo da inferioridade.

Vamos, pois, atirá-los, já nela afóra. Porque, do con-

trario, a escola atual falhara aos seus verdadeiros objetivos.

MANUEL CASASANTA.

Escola nova e escola ativa

Emprega-se frequentemente escola nova e escola ativa, como expressões sinónimas. Gente de alto contorno assim o vem fazendo. No entanto, há uma certa diferença entre uma e outra.

O proprio Ferrière ("L'École Active") assinala a confusão em que é tida a escola ativa o equívoco que se perpetua . . .

A escola ativa se caracteriza mais pela dinamica do ensino, baseada, é certo, na psicologia infantil. São os metodos e processos educativos. E' o respeito á personalidade do educando e ás leis psicologicas. E' a escola para o aluno e não o aluno para a escola.

"A escola ativa é uma das manifestações da escola nova, não toda ela", diz Lourenço Filho. A expressão escola nova abrange a escola ativa, como abrange os varios sistemas de educação orientados pelos mais diversos principios filosoficos. São assim as escolas novas de Decroly, Dewey, Dalton, Winneka, Howard, e todas as que dão á educação uma

base científica. Cada um desses sistemas encara a educação e seus fins por uma perspectiva diferente, segundo uma concepção filosofica diferente, de acôrdo com as condições sociais do tempo.

Todavia, si a expressão escola nova abrange escola ativa, a expressão escola ativa não abrange escola nova. Nesta há sempre um "conjunto de principios" e ideais particulares e propios, ao passo que naquella predomina uma base científica comum. Há na escola nova uma finalidade filosofica particular e distinta, relativa á educação, segundo a concepção do seu creador; na escola ativa, ramo da escola nova, a finalidade é humana, e, por isso mesmo, comum a todas as escolas novas.

A escola ativa é frequentemente mal interpretada.

—Eu pratico em minha classe a escola ativa, ouvi de uma professora.

Entretanto, imperava na classe uma desenfreada desordem, uma completa indisciplina. A professora tinha um conceito errado de "ativa"

dade" e confundia "liberdade" com "desordem". Tomava "atividade" no sentido comum de movimento exterior, quando a atividade funcional, aquela que vem de dentro para fora, é que é na escola — como diz Ferrière — espontânea, pessoal e produtiva. Si bastassem os movimentos exteriores, os trabalhos manuais e exercícios físicos seriam a concretização máxima da escola ativa. . .

A professora entendia ainda a "liberdade" como facul-

dade de agir a classe como entendesse, quando na realidade é o conceito de Montaigne que deve dominar: "liberdade é a possibilidade de fazer que se deve".

Cabe aqui encarar o pensamento de Ingenieros: "nenhuma ciência merece tal nome quando seus termos fundamentais são obscuros e ambíguos".

Levindo Lombert.

NOSSA EXPERIENCIA MONOGRAFIAS

O ensino dos super-normais

(Continuação)

Entre 50 e 70 — cretino.
Entre 20 e 50 — imbecil.
Abaixo de 20 — idiota.

Apesar de não se poder estabelecer precisamente o verdadeiro limite entre os diferentes graus de desenvolvimento da inteligência, podemos, entretanto, por meio dessa tabela, nos orientar na seleção dos alunos em grupos mais ou menos homogêneos, fazendo-se uma comparação entre os seus quocientes intelectuais.

Esse é o processo para a classificação das crianças. Como, porém, determinar o quociente intelectual de um adulto, si ele é a expressão do nível de desenvolvimento mental considerado proporcionalmente à idade cronoló-

gica? A inteligência deixa de progredir em certo período da vida, período este variável, segundo cada autor, entre 14 e 20 anos. Ora, assim acharíamos, pela regra citada, a idade mental de um adulto, sempre inferior à cronológica e, portanto, teriam de ser classificados sempre entre anormais.

Tal, porém, não se dá. Segundo experiências feitas ainda por Terman, o quociente intelectual é relativamente constante, sendo mínimas as suas variações. Estas resultam, porém, da variação das circunstâncias em que são aplicados os "tests", sendo necessário, para evitar erros, assegurar toda a precisão possível no pro-

cesso de seleção, procurando-se ainda assegurar a constância das condições em que se opera. Póde-se assim afirmar que — "debaixo de condições constantes, o quociente intelectual permanece geralmente invariável". Baseando-se nisso, obtém-se o quociente intelectual de um adulto, dividindo-se a sua idade mental pelo limite de desenvolvimento da inteligência.

A homogeneização não consta, porém, da simples seleção dos alunos por grau de inteligência. Embora seja esta classificação de grande importância para professores e alunos, numa classe homogeneizada somente quanto ao grau de inteligência, o ensino ainda não poderá ser dado de acordo com cada criança, pois haverá ainda alguma cousa a satisfazer — as diferenças individuais — para que o ensino possa ser acessível a todas as crianças.

Serão notáveis ainda as diferentes aptidões dos escolares, pois, como vimos, si os super-normais se manifestam sempre por uma tendência acentuada para certa matéria, é claro que numa classe encontraremos, então, alunos que se inclinarão mais para matemática, outros para linguas, outros para história, etc.

Como evitar que sejam prejudicadas certas aptidões das crianças?

— Fazendo-se, além da seleção dos escolares por grau de inteligência, a seleção de acordo com as suas vocações, isto é, de conformidade com as disposições inatas que parecem orientar a vida de cada individuo. Diz-se que a pessoa tem vocação para determinada profissão quando ela reúne em si certas condições necessárias para o exercício dessa profissão; toda profissão requer certo numero de habilidades, a que correspondem certas e determinadas aptidões, as quais se encontram nos individuos em graus variadíssimos, sendo muito raros os casos em que o individuo reu-

ne em si todas as necessárias a uma certa profissão.

Si essas aptidões variam muito, de individuo para individuo, querer exigir de todos os alunos o mesmo grau de desenvolvimento de todas as suas capacidades, seria gravíssimo erro; resultaria disto a sufocação das tendências manifestadas pela criança, e não receberia esta uma educação de acordo com a sua capacidade.

O que é necessário, para o cultivo das aptidões infantis, é favorecer a sua manifestação, deixando que a criança escolha as matérias que mais aprecie e aplique-se um metodo em harmonia com essas suas inclinações. Si, pelo contrario, quisessemos que ela assimilasse, da mesma forma, todos os conhecimentos relativos ás diversas disciplinas do programa, seria queremos inculcar na sua mente, por meio da decoração, noções que não estão ao alcance da sua compreensão; exigiríamos um enorme esforço da criança sem que apresentasse esse ensino uma utilidade pratica para a mesma.

Do ensino dado em desacordo com as vocações infantis, assim como da má escolha da profissão, que tem como uma de suas causas a má orientação nos estudos, (pois, como veremos mais longe, o professor póde determinar as aptidões e orientar os alunos conforme as mesmas) resultam os diversos fracassos do homem na vida e deste fracasso o seu descontentamento.

A má escolha da profissão não causa prejuizos só ao individuo que a segue, mas ainda á sociedade a que ele pertence. Pelo contrario, o ajuste entre as vocações e a carreira seguida pelo homem promove uma situação geral de bem estar que o predispõe para todos os triunfos na vida e que, por certo, influirá na sociedade, porém de maneira muito diversa da primeira: esse individuo concorrerá para a felicidade da sociedade da qual faz parte.

As vantagens, que traria para a nação a boa orientação profissional, são muitas, sendo a principal esta: seria resolvida a questão social, que resulta, segundo diversas opiniões, da deficiente divisão do trabalho. Isso é natural: aqueles que têm tendências para uma determinada carreira e que, por esta ou aquela razão, não a seguem, deixando-a, para exercer outra profissão, para a qual não têm as necessárias aptidões, fracassam por certo, e esse fato não reflete-se na sociedade. Contrariamente, si cada homem fosse educado para a forma de trabalho que é capaz de executar com êxito, haveria o contentamento geral, e a questão social estaria resolvida.

Não se pode corrigir tudo isso de uma só vez, mas, si desde as classes primárias fossem os alunos educados de acordo com as suas aptidões para a carreira que mais lhes conviesse, o numero de fracassados na vida estaria sendo diminuído, e portanto, aos poucos, estaria sendo aboída a questão social.

A outra vantagem para a nação seria o aproveitamento dos mais capazes, pois educar um super-normal equivale, não a educar um individuo, mas um provavel dirigente de individuos, um futuro dirigente da nação.

Para a solução desse segundo caso, seria necessario que se formassem as elites naturais, encontradas as inteligencias superiores reveladas pelo curso primario, seria mister que os professores ou outras autoridades escolares procurassem os pais dos alunos assim favorecidos, afim de saberem qual o destino que os espera. No caso dessas crianças não poderiam, por falta de recursos dos pais, seguir as carreiras convenientes ás suas vocações, ser-lhes pagas as matriculas em escolas secundarias e, mais tarde, em superiores, custeando-lhes o governo as despesas nas mesmas. Seriam deste modo formadas as

elites intelectuais: a administração esclarecida gosaria de mais prestígio e as ciencias receberiam grande impulso. Do mesmo modo que se dá amparo aos artistas, deve ser dado tambem ás inclinações de outro genero, ás inteligencias superiores, que em verdade não são em grande numero.

É necessario para a futura felicidade da nação, proteger os mais capazes; deixar que se percam na obscuridade as inteligencias super-normais, além de uma injustiça, é um crime contra o proprio pais, que perde o que de melhor poderá ter para a sua direção.

A semelhança do que se fez na Belgica, desde 1918, do mesmo modo que já se fez em Genebra e em diversas outras partes do mundo, deveria o governo crear fundos e instituições para a educação e proteção aos superdotados.

Si é de tão grandes vantagens a orientação do individuo segundo suas vocações, o mestre se vê então obrigado a preocupar-se com as aptidões de seus alunos. Na verdade, ninguém melhor do que os professores, está em condições de conhecer as inclinações das crianças que saem da escola primaria.

Infelizmente os meios de que lançamos mão para essa determinação não são ainda bem precisos para se estabelecer a vocação, logo que a criança entre na escola primaria. Si isso se pudesse fazer com segurança, seria um enorme passo dado na educação, pois já o ensino começaria a ser ministrado de acordo com as exigencias da carreira que o individuo teria que seguir mais tarde. Mas, como diz Claparède, "o que o diagnostico de aptidão deve estabelecer é uma probabilidade."

Entretanto, já nos é permitido lançar mão de certos dados que podem, pelo seu conjunto, deter-

minar as aptidões infantis, ao saírem os alunos da escola primaria:

1.) interrogatorio do proprio individuo;

2.) dados fornecidos pelos mestres;

3.) idem prestados pelos pais, pelos parentes ou pela sociedade da qual faz parte o candidato;

4.) exame do orientador, o qual serve para controlar os dados provenientes das outras fontes e que pôde ainda determinar certas aptidões que, de outra maneira, não poderiam ser reconhecidas.

Por meio desses dados, não raras se encontram pessoas que apresentam aptidões para mais de uma carreira, pois existem profissões que requerem mais ou menos as mesmas tendências; neste caso, deve-se sempre preferir a mais elevada, principalmente em se tratando de crianças supernormais, pois estas estão mais aptas para exercer as profissões que existem maior atividade intelectual.

Basados nisso, é que alguns psicólogos acham que o ensino superior deveria ser reservado unicamente aos superdotados, afim de evitar um "proletariado de bacharéis", combatendo assim o culto da mediocridade. Isto seria, porém, limitar demasiadamente o ingresso de pessoas em escolas superiores, porque o numero de superdotados não é elevado, mas bastaria que se aproveitassem todos os individuos supernormais em posições superiores, em vez de deixar que se entreguem a carreiras que não requerem o talento de que são possuidores (o caso dos superdotados que não podem continuar seus estudos além da escola primaria, e que o governo deveria manter em cursos superiores).

Além disso, amehes que, embora de intelligencia normal, apresentem aptidões para tal carreira, devem tambem segui-la, por-

que, com a vocação que possuem e com perseverança e esforço, poderão perfeitamente seguir a profissão que escolheram.

Passemos agora á educação dos superdotados.

Existem duas tendências opostas quanto á educação dos supernormais: a primeira dá poder ilimitado á educação; esta pôde transformar crianças normais em supernormais; a segunda considera desnecessaria a assistência pedagogica ás crianças superdotadas, as quais podem se formar exclusivamente pela auto-educação. Observando-se, porém, na vida pratica, conclue-se que ambas são erroneas; a educação pôde desenvolver as inclinações das pessoas, pode concorrer para que elas se revelem em alguma profissão, mas o seu grau de intelligencia não será alterado; quanto á outra: quantos talentos se perdem, justamente por falta de uma direção segura!

Os supernormais, assim como qualquer outra criança, necessitam de uma orientação pedagogica, que deve consistir, não na simples introdução de conhecimentos no cerebro, mas que deve ser um veículo da mente para o exterior.

Há então necessidade de educar os superdotados, para que todos os seus valores sejam convenientemente aproveitados.

O ideal seria que estas crianças constituíssem classes especiais, nas quais o ensino seria mais eficiente e o trabalho do professor bem menor; em nosso Estado, como em quasi todos os do nosso país, ainda não foram creadas escolas proprias para as mesmas; desde que as enormes despesas que exigiriam não permitem ainda a formação de escolas para os mais capazes, nas proprias escolas comuns, ao lado das classes para anormais que já existem, não poderiam ser creadas classes diferenciadas para ameles. Ainda na falta dessas, pode-

mos usar o processo das promoções frequentes; seria de grande vantagem que os supernormais, logo que o seu adiantamento o permitisse, fossem promovidos ao ano superior, porque, continuando na mesma classe, com os normais, em breve sentir-se-ão desprezados, o ensino tornar-se-á demasiadamente fácil, e tornar-se-ão indolentes e mesmo perniciosos. Esse processo é muito bom e pôde ser usado duas ou tres vezes ao ano, alcançando-se os resultados desejados, desde que o programa de ensino seja feito de acordo, isto é, que o 2.º semestre constitua uma recapitulação ampliada do 1.º semestre.

O primeiro problema que surge relativamente à pedagogia dos supernormais, depois de terem sido estes destacados, é a época de início de seus estudos. Todas as tendências têm época determinada para aparecerem; ora, logo que estas se manifestem, é necessário que sejam aproveitadas porque, do contrario, a oportunidade de nunca mais voltará.

Si o desenvolvimento intelectual dessas crianças é mais rápido, está claro que a sua educação deverá começar mais cedo que a dos normais; tão cedo quanto possível, desde que o estado de saúde e as condições de resistência física dos alunos não se oponham a isso. É de importância notar que um grande atraso no início de seus estudos pôde acarretar-lhes a perda do vício da inteligência; e que o supernormal, abandonado a si proprio, só poderá revelar-se mais tarde, quando já tenha capacidade para a auto-formação; outros, abandonados durante os períodos de crescimento rapido, perdem-se, não lhes é dada oportunidade de se revelarem.

Outra questão é a dosagem dos estudos.

Segundo estudos feitos em diversos países, ficou provado que as crianças classificadas por meio

de "tests" mentais como tendo intelligencia superior, são capazes de aprender muito mais rapidamente, assim como de compreender noções muito mais complexas que as crianças de intelligencia média, devido ao alto grau de sua capacidade intelectual.

Os superdotados, por causa do seu grau de intelligencia e maior facilidade de compreensão, podem produzir mais e mais depressa que os outros alunos de uma classe; daqui a necessidade de serem promovidos à classe superior, para que não percam tempo em ouvir e fazer aquilo que se tornou facil de mais para o seu desenvolvimento, logo que para isso se mostrem aptos.

Os processos adotados para as classes comuns poderão ser também applicados às classes de superdotados; a diferença que existe está na quantidade de ensino a ser ministrado e na qualidade da matéria. Trata-se de dar um ensino todo de acordo com o grau superior de sua intelligencia e ainda conforme às suas aptidões, e não de métodos especiais.

Os mesmos métodos e processos usados atualmente para classes comuns, com grande proveito, isto é, os métodos ativos, serão usados para as classes diferenciadas. A curiosidade e a observação ativa constituirão a base de todo o ensino. Estes dois fatores, que são a base de um bom cientista em de um grande inventor, apresentam-se em alto grau nos supernormais e devem ser cuidadosamente cultivados pelo professor.

Uma parte da educação que merece grande cuidado por parte do professor é a moral. Duas razões nos levam a fazer a educação moral dos superdotados: uma é para evitar que a superioridade de intelligencia se alie à inferioridade de caráter. Si aparece essa inferioridade é porque o seu caráter não foi cultivado enquanto era tempo: no caso con-

trario, em que os supernormais recebem boa educação moral, nota-se que esse fato não se dá. É preciso evitar essa inferioridade de caráter, porque, além de poderem tornar-se criminosos comuns, pessoas de tão elevado grau de intelligencia, pôde ainda acontecer que esses individuos empreguem a sua superioridade intellectual, criando e aperfeiçoando instrumentos que vêm concorrer, não para o bem, mas para a intranquilidade da humanidade.

A outra razão é que esses individuos que se revelam mais capazes, na escola primaria, poderão mais tarde, tornar-se os guias da nação e nesse caso é necessário que possuam também uma moral elevada.

Quando à disciplina, deve-se sempre evitar que sejam abafadas as manifestações espontaneas do caráter dos alunos; conhecidas, todas elas poderão ser corrigidas a tempo e poderão ser estimuladas as que forem boas. O melhor processo para isso é usar a disciplina que nasce da responsabilidade; por meio desta, o homem adquire o sentimento de honra, o sentimento de dignidade pessoal, o qual o preserva de praticar atos contrarios à moral e à razão. — Relações da supernormalidade com a hereditariedade, o sexo, a classe social, a nacionalidade e a raça.

Sob qualquer desses pontos de vista, não se pôde ainda afirmar coisa alguma, pois as experiencias feitas, apesar de numerosas, não são suficientes para determinar essas relações precisamente.

Segundo Mendel, tem grande influencia a hereditariedade; verificou elle que não só de pais supernormais derivam as crianças de intelligencia superior, mas que também a quarta parte de crianças cujos pais são mediocres, apresenta intelligencia acima do normal.

Relativamente ao sexo, são diferentes as opiniões; alguns psi-

cologos dizem, baseados na maior quantidade de supernormais entre individuos do sexo masculino do que entre os do feminino, que há predominancia entre os primeiros.

Terman, porém, diz que o sexo não constitue, por forma alguma, impedimento à manifestação dos attributos da intelligencia, os quais não são privilegio dos homens, ainda que, com menos frequencia se encontrem nas mulheres. Diz elle que a razão disso está no facto de não se oferecerem, a não ser raramente, oportunidades às mulheres para a revelação de sua superioridade mental.

Com relação à classe social, ainda por observações desse psicologo, sabe-se que, embora surjam, dentro as camadas humildes do povo, individuos supernormais, estes são mais frequentes entre as classes mais elevadas e que os quocientes intellectuais mais altos são também encontrados em pessoas pertencentes às classes superiores.

Com relação à raça, nada se pôde dizer de positivo, porque os resultados variam muito entre os diversos psicologos que procuraram estudá-la; isso porque não se podem fazer confrontos entre "tests" applicados em diferentes países, pois, não são os mesmos para todos estes; ainda que se applicassem os mesmos "tests", não se poderiam fazer comparações porque, então, não estariam de acordo com cada povo e o resultado não seria mais preciso que os obtidos até agora.

Entretanto, a maioria dos que estudaram essa relação, acredita haver predominancia de superdotados entre escoceses, ingleses e judeus e que também estes povos apresentam quocientes intellectuais mais elevados do que os outros povos.

Como se vê, nada existe de positivo a esse respeito.

Mas o que se conclue de tudo que foi exposto, é a vantagem

que ha, não só para os individuos que apresentam gráu elevado de intelligencia, como principalmente para a nação, em aproveitar todos os super-normais, ministrando-lhes educação adequada ao seu desenvolvimento e ás suas aptidões, para o que deveria haver

colaboração do governo com a proteção áqueles que, pelas suas poses, não podem levar seus estudos além do curso primario.

Belo-Horizonte, 22 de novembro de 1932. — *Lydia Soares Coelho.*

Rapidas observações sobre uma classe experimental

Depois de applicados os tests iniciais, em fevereiro, recebi a classe do 1.º ano de Experimentação, com 42 alumnos. Desses 42, alguns tinham intelligencia inferior, mas tive que conservá-los em minha classe, por causa dos insistentes pedidos dos pais desses alumnos. Fiquet, portanto, com uma classe heterogenea, não só pelo gráu de intelligencia, mas pelo meio social dos alumnos.

Tive como orientadora, durante todo o ano, a professora Carlota Pedrosa Mendonça, diplomada pela Escola de Aperfeicoamento, em Belo-Horizonte.

Esta professora pôs-me ao par de todo o ensino ativo que deveria ministrnar aos meus alumnos.

Ela ia sempre á minha casa, conversavamos muito sobre os planos de aula e, além disso, eu lia muito e muito sobre o ensino moderno, pois sou uma grande adepta dele e mesmo uma propagandista entusiasta.

Acho que só agora encontramos definitivamente os metodos ideais para ensinarmos as nossas crianças.

E' bem verdade que, há anos atrás, o ensino vinha sendo ministrado com proveito, mas... havia muita indecisão por parte dos mestres, em como ensinar isto ou aquilo. Eu mesma tinha duvidas e hesitava em tudo quan-

to fazia. O meu ensino era puramente mecanico, e as crianças, pareciam gostar de mim, mas nem um pouquinho da escola.

Este ano, com a minha bela classe de Experimentação, notei, com surpresa, o amor dos meus alumnos pela escola, o seu entusiasmo, o seu desenvolvimento nunca visto, enfim, tudo mudou: para mim e para eles. A nossa classe, separada de todas as outras, formava um ambiente alegre, saudável, lindo. As crianças se sentiam num paraíso, sempre risonhas e contentes; e, dado o sinal para a terminação, elas não saiam da aula: queriam ficar para terminar um trabalho ou escrever qualquer cousa.

No dia 15 de março, apresentei aos alumnos o 1.º quadro de leitura. A palestra anticipada, a maneira da apresentação, as imitações, etc., fizeram com que a 1.ª leitura fosse motivo de alegria: todos, sem exceção, queriam ler, queriam imitar a figura do quadro.

Dias passados, entreguei-lhes os quadros em miniatura, os quais foram recebidos debaixo de palmearia e satisfação. Assim, dessa maneira, motivando sempre a leitura, foram apresentados outros quadros. O desenvolvimento dos alumnos, na leitura, crescia dia para dia. Eles já fixavam bem 35

palavras e sabiam distinguil-as. Além desses quadros, tratei da leitura suplementar: dava-lhes revistas infantis, livros de historias com gravuras, pregava nas paredes quadrinhos interessantes com frases simples; organizei jogos de vispora, baralho, quadros de animais e muitos outros. Fazíamos, a principio diariamente, e, mais tarde, duas vezes por semana, o jornalzinho do 1.º ano. Esse jornal, feito com a colaboração dos alumnos, muito contribuiu para a aprendizagem da leitura.

Quanto á escrita, o resultado foi magnifico. Há uns anos atrás, quando eu lecionava um 1.º ano, verificuei, com bastante tristeza, que a metade da minha classe, no final do ano, não aprendeu escrever, e os que escreviam, quando obrigados por mim a fazer lonzas copias sem interesse, mostravam-se entediados e aborrecidos. No entanto, posso afirmar agora que todos os meus 40 alumnos escrevem legivelmente, e a maioria, com muito acerto e ótima caligrafia.

Nunca de uma aula de escrita, sem motivá-la bem. Essas motivações, para os alumnos, eram um prazer, um brinquedo agradável. E todos escreviam, sem demonstrar cansaco ou tédio. A's vezes, eles proprios motivavam a escrita: pediam-me para escrever uma cartinha a um aluno que havia faltado á aula por estar doente e outros motivos mais. Depois da escrita feita, procedíamos a uma critica em torno dela. Isto, muito contribuiu para o estímulo das crianças.

Nessa minha classe, muito tratei da educação, moral e polidez dos alumnos. A merenda era feita em classe. Eles mesmos arranjavam a sala e organizavam as mesas. Antes de merendarem, lavavam as mãos, enxugando-as nas toalhas que traziam de casa. Em seguida, feita a oração, punham-se todos á mesa. Forravam as me-

sinhas com seus guardanapos, e neles collocavam a merenda. Todos os dias aproveitava o espaço para lhes dar noções de polidez e boa educação. Eu merendava juntamente com eles; conversavamos muito durante a merenda: falava-lhes dos alimentos fortes e saudios e tambem dos inconvenientes e prejudiciais, etc. Ensinava-lhes a descascar uma fruta depois de lavada, a servir-se deste ou daquele alimento. Finalmente, vi que estes bons habitos ficaram gravados, pois á hoje muito agradável, assistir-lhes a uma merenda em classe, ou em qualquer excursão ou passeio. Ultimamente, diversos alumnos levavam suas escovinhas para lavar os dentes após as refeições.

As nossas palestras, feitas sempre no inicio das aulas, eram revestidas de alegria e entusiasmo. Todas as crianças falavam naturalmente, contavam fatos de sua vida: e eu, com habilidade, procurava corrigil-as nos termos e sentenças mal empregados.

O ensino de arithmetica, disciplina allis bem difficil de se ensinar no 1.º ano, foi ministrado com grande proveito para os alumnos. De-lhes, durante o ano, muitos jogos proveitosos. Organizei as fichas para calculos de soma e subtração, o jogo do dado para a aprendizagem da tabuada, o brinqueo das bonealhinhas, a confecção das bolinhas de ardila para aprenderem a contar, e outros e outros mais. Não desentendi do calculo mental: dei-lhes muitos problemas reais, resolvidos por eles, com viva satisfação. O resultado enfim appareceu. A maioria da classe aprendeu de fato o os outros alumnos, posso garantir, ficaram com conhecimentos preliminares bem solidos.

Fiz com essa classe a ginasitica historizada, com bons resultados. As crianças se compenetravam dos seus papeis e faziam todas aquelas imitações com uma gra-

ça e um contentamento indescri-
tíveis.

Cuidamos também da jardina-
de flores e dele cuidava com to-
mava a seu encargo um canteiro
de flores e dele cuidavam com to-
do o amor e carinho.

Ensinei-lhes, durante o ano,
grande numero de poesias e can-
ções apropriadas. Mas, não fiz
isto maquinalmente, a título de
enriquecer-lhes a memoria. Não.
Visei bons intuitos, os quais, na
realidade, foram conseguidos.

Nunca lhes dei uma quadra ou
um canto, sem motivar primeiro.
E aproveitamos muitos desses en-
sinamentos para as sessões de au-
ditório e outras festinhas de ani-
versário, homenagem, etc.

A minha classe realizou umas
5 sessões de auditorio. Os pro-
prios alunos organizavam o pro-
grama, discutiam os numeros me-
lhores a serem exibidos, esco-
liam o local e a hora, faziam os
convites, enfim, tomavam tudo
sob sua responsabilidade. As ses-
sões eram muito naturais e por
isso mesmo muito apreciadas.
Nunca deixavamos de fazer o
comentário após cada sessão de
auditorio.

Cumpre-me ainda dizer aqui
que consegui muito facilmente que
os meus alunos trabalhassem em
grupos. Havia dias em que eles
formavam 6 grupos e trabalha-
vam alegremente, responsabiliz-
ando-se cada um por si.

Agora, no final do ano, foram
aplicados os tests, como provas
finais. Apesar dos 3 meses de in-
terrupção, em consequência do
levante paulista, houve ótimos re-
sultados. Foram promovidos ao
2.º ano 13 alunos, e os que fica-
ram ultimamente, 22, posso asse-
gurar que têm todos um adianta-
mento regular: lêem, escrevem
e têm um bom principio de arit-
metica. Para o ano, si houver
entusiasmo da parte da profes-
sora que fór lecionar, esses alunos
irão todos, talvez em junho, para
o 2.º ano, e com ótimos conhe-
cimentos.

Senti profundamente que a re-
volução e a minha necessitada li-
cença fossem impedicho para que
o meu 1.º ano de Experimenta-
ção, no final do ano letivo, alcan-
çasse um successo completo;
que fossem todos promovidos,
com excepção, é claro, dos alunos
de inteligencia inferior e de meio
social diferente, que fracassaram
nos tests applicados no inicio das
aulas.

É de justiça consignar neste
relatorio os meus agradecimentos
á professora técnica Carlota Pe-
drosa de Mendonça, pelo muito
que me auxiliou no meu trabalho,
orientando-me, sempre dedicada,
sobre a melhor maneira de reali-
zá-lo, fazendo crescer em mim o
entusiasmo pela "Escola Nova".

Guilomar Silva, professora em
Brazopolis.

II

Plano de aula

Classe do 2.º ano-A
DIA 22 — SABADO

1.ª dia após a interrupção das
aulas

Linguagem — Palestra com as
crianças sobre a revolução, a che-

gada do 12.º R. I., sua perma-
nência no Grupo, etc.

Leitura — Aproveitando a pa-
lestra, mostrei-as as crianças um
jornal onde elas poderão ler mui-
tas noticias sobre o 12.º R. I.
e sobre a revolução.

Língua Patria — Despertar nas
crianças o desejo de conservar
aquelas noticias. Como? Ditá-las
para que os alunos as escrevam
no seu diário.

Aritmetica — Referencias sobre
a passagem do 12.º R. I. Num-
ero de soldados; companhias e
pelotões. Problemas sobre o as-
sunto:

— Um regimento tem 1.400
soldados divididos em 4 compa-
nhias. Quantos soldados tem
cada companhia?

— Em Brazopolis estavam 3
companhias; quando soldados
eram?

— Outros problemas, como es-
tes.

Ling. e moral — Palestra sobre
o regresso do 12.º R. I. Os que
combateram. Alegria de voltar,
saos e salvos.

Geografia — Para onde volta-
ram os soldados do 12.º R. I.?

Belo-Horizonte, capital de Mi-
nas. Apresentação das vistas da
cidade.

—
*Relatorio das aulas do dia 22 de
outubro*

Iniciei a aula conversando com
os alunos sobre os tres meses de
férias forçadas que tivemos.

Estes, muito alegres, queriam
falar todos ao mesmo tempo.

Perguntando a um aluno o que
lhe recordava a data de 23, uma
aluna disse-me loço:

— A senhora está enganada,
foi no dia 24 que terminou a re-
volução.

E Joãozinho, muito pronto:

— Isso foi a outra revolução.

Vocês estão esquecidos de que
amanhã faz tres meses que nós
desocupamos o Grupo?

Resposta da Cora:

— É mesmo, foi num sabado,
e o 12.º R. I. chegou num do-
mingo.

Eu me lembro de que vocês
ficaram alegres de vadear um
pouco, não foi?

E todos, ao mesmo tempo:

— Foi sim.

— E vocês gostaram da revolu-
ção?

Sebastião respondeu logo:

— Eu gostei sim!

E ouvi neste momento muitos
eu tambem.

E Joãozinho disse logo que ti-
nha ganho de um soldado um
pente de balas de metralhadora.
Cora ganhara umas vistas de
Belo-Horizonte; Luis um chapéu
de campanha.

E quasi todos tinham lembranças
da revolução.

A proposito do pente de balas,
surgiu entre Geraldo e Joãozinho
uma discussão.

Geraldo afirmava que o pente
não era de metralhadora; João-
zinho teimou.

Neste ponto eu interferi, di-
zendo que não conhecia esses
pentes, e pedi a Joãozinho que
trouxesse no dia seguinte, para
que todos nós pudéssemos vê-lo.

Perguntei aos alunos si eles ti-
nham conhecido todos os solda-
dos do 12.º R. I.

Respostas:

— Eu conheci, sim! — Eu, não.

— Eu conheci só o Firpo.

— Pois eu fiquei conhecendo
todos os tenentes do 12.º.

E logo disse um aluno:

— Eu não gostava dos tenentes,
só dos soldados!

— Porque?

— Porque eles ficaram man-
dando aqui na cidade, nem o Pre-
feito não mandava mais.

Expliquei então ás crianças que
aquêlle menino estava enganado,
e que se os tenentes haviam to-
mado algumas medidas energicas,
era a bem da ordem e da tran-
quilidade da população.

Guardei um jornal, "O Bra-
zopolis", porque nêle li muitas
noticias sobre a revolução. Nêle
vocês poderiam ver como não
eram os tenentes que mandavam
na cidade.

Olhem: aqui estão dois telegramas, um, do Secretario do Interior do Estado de Minas ao Prefeito daqui, e a resposta do Prefeito a êle.

Vocês querem ver ?

— Queremos.

— Qual de vocês quer fazer a leitura para os outros ouvirem ?

Corá se prontificou, tomou o jornal e leu.

Explicou então que o Prefeito de um lugar representa o povo daquêlê lugar, junto ao governo do Estado, e que, portanto, aquêlê telegrama era dirigido a toda a gente de Brazopolis.

Isso prova que não eram os te-
nentes que mandavam aqui, si-
não os telegramas seriam passa-
dos a êles.

Tendo cada um de nós uma
partezinha nestes telegramas, não
seria bom que nós os conservás-
semos ?

— Muito bom.

Mas, como vai ser se o jornal
é só este ?

Respostas:

— A senhora guarda êle no ar-
mario. De vez em quando a se-
nhora lê para a gente ouvir, e as-
sim a gente não esquece.

E Joãozinho, logo:

— Eu nunca mais me esqueço
dêles.

Anna propôs que eu o escre-
vesse no quadro para que êles o
copiassem.

Então seria melhor que eu o di-
tasse para que vocês não percam
muito tempo ?

Surgiram dificuldades.

— Eu não tenho lapis; eu não
tenho papel; eu não trouxe a
bolsa.

Arranjei como pude lapis e pa-
pel para os que não tinham, e
comecei a fazer o ditado um pou-
co devagar, porque os alunos es-
tavam destreinados.

Disse-lhes que estava com san-
dades de ver as letrinhas dêles,
e então se apressaram em me en-
tregar os ditados.

Continuando a palestra, per-
guntei-se êles haviam observado
os carros do 12.º R. I.; se sa-
biam quantos soldados tinha o
Regimento; quantas companhias;
quantos pelotões, etc.

Sobre o assunto, muitos proble-
mas foram resolvidos no quadro,
porém, com alguma dificuldade,
mesmo pelos melhores alunos.

Joãozinho fez depois diversas
perguntas sobre combates, des-
viando a atenção dos alunos.

Conversei com êles sobre os
soldados. Um aluno me pergun-
tou:

— Porque é que o 8.º vai na
frente? Meu primo disse que êle
é que vai na frente porque é de
artilharia.

Perguntei a êle se sabia o que
era um Regimento de Artilharia.

— Eu não sei não.

— Qual de vocês sabe? Ninguém
respondeu.

Sebastião, depois, disse:

— Eu não falo porque eu não
sei; êle que falou na frente, êle
deve saber.

Explicuei então o que era um
Regimento de Artilharia, Regi-
mento de Infantaria, Batalhão de
Engenharia, etc.

Falando ainda sobre os solda-
dos que regressaram aos seus la-
res, falamos sobre a volta do 12.º
R. I., e eu lhes perguntei: Vocês
sabem para onde foi o 12.º ?

Respostas:

— Para a terra dêles; para
Belo-Horizonte.

— Belo-Horizonte é então ter-
ra dêles ?

— Não, êles moram lá, mas,
são baianos, noristas e de todos
os lugares.

Que cidade é essa de Belo-Ho-
rizonte ?

E' a capital de Minas, onde
mora o governo.

E que é esse governo ?

— E' o Presidente do Estado
de Minas.

— Vocês sabem quem é o Pre-
sidente de Minas ?

Um aluno respondeu:

— O Luis disse que é o dr.
Olegario Maciel.

— Muito bem ! E' êle mesmo.
E' êle o Presidente de Minas, e
que tambem mora em Belo-Ho-
rizonte.

— Vocês tiveram vontade de ir
com o 12.º R. I. para conhecer
Belo-Horizonte ?

Respostas:

— Eu quasi fui. Um soldado
queria me levar, mas papai não
deixou; quando eu fôr grande, a
primeira cidade que eu vou é
Belo-Horizonte.

Pois ou sou capaz de mostrar
a vocês alguns lugares de Belo-
Horizonte.

— Ah! no cinema ?

— Não. Por estas vistas da
cidade.

Distribui entre os alunos as fo-
tografias da cidade.

Não foi possível o comentario,
porque bateu o sinal.

A aula foi interrompida divers-
as vezes, o que prejudicou um
pouco o plano traçado.

INA NORONHA,

professora em Brazopolis.

TRADUÇÕES

A educação das crianças retardadas

por ALICE DESCOEUDRES

Sobre o regime dos internatos, as condições que êles
devem realizar inspirariam capitulos tragicos, concernentes
ao passado e . . . ao presente. Já antes da guerra, O. Bühle
soltava o seu brado de alarma em favor das crianças inter-
nadas: *Das protetrische Kind*. Ai descreve êle os sofrimentos
de toda especie infligidos ás pobres vítimas de mestres avar-
ros, brutais ou sadicos.

Na Suissa, foi C. A. Loosli que atou o guizo no *Ars-
taltleben Betrachtungen und Gedanken eines emaligen
Anstaltszölings*. Foi um golpe rude para muitos directores de
estabelecimentos pacificamente retardatarios ! O abalo foi
salutar, mas insufficiente, porquanto Loosli repetiu: *Ich
sweige nicht* (eu não me calarei), indica a sua firme inten-
ção de não cessar de intervir a favor das crianças infelizes,
até que tivesse obtido ganho de causa.

Num terceiro volume — *Erziehen nicht erwürgen* —
Loosli folga em assinalar que muitas reformas reclamadas
nos seus dois primeiros volumes estão já em via de realiza-
ção. Embora Loosli tenha em vista especialmente os inter-
natos para crianças dificeis, cumpre citar aqui essa generosa

intervenção, porquanto existem todos os grãos entre o retardado e a criança difícil. E por essa razão também que externaremos aqui o nosso reconhecimento ao sr. Hanselmann pelo seu caloroso arrazoado em prol dos pequenos pensionistas dos internatos: falando dos que temem que não se faça demasiado (onde têm eles os olhos e o coração?) "em favor de crianças ruins", Hanselmann afirma generosamente: "O que mais me preocupa é que não estamos aparelhados para lhes dar tanta coisa que lhes faz falta!" — "Lembremo-nos, diz ele ainda, de que os institutos são para a criança, e não as crianças para os institutos!"

Em seguida, elle descreve tudo o que ha de falso e de artificial no internato, onde a criança novata chega, não raro, depois de haver sido ameaçada: o amesquinhamento da personalidade, pelo fato de nunca ser para si mesma, de nada poder possuir de seu.

E elle passa a descrever o que deve ser: uma vida criada para o menino, nada de cargos acima da sua idade e de suas forças. "Examine-se, pois, tudo o que se reclama de um pequeno pensionista como um dever, e a pequena parcela de direitos, de liberdade que se lhe deixa. Abstinha-se de attribuir valor educativo ao trabalho rude que excede as forças da criança. Quantas vezes, por espirito de economia, se fez dos pensionistas os operarios do estabelecimento!"

Quem será capaz de dizer tudo que sofreram os infelizes pequenos, graças á avareza das autoridades ou dos particulares? Não representa uma ironia acerba, diz Hanselmann, o fato de que a diaria de uma criança importe, numa Escola Nova, em 7 francos aproximadamente, ao passo que uma criança de collegio custa muitas vezes apenas 2 a 3 francos por dia!"

Essas considerações se applicarão igualmente com toda a justiça a anormais de asilo. Lêr-se-á com proveito, acerca deste assunto: *Jugendfürsorge in Dänemark*, do pastor Kühbcher, de Feldis (Grisons). Ai se verá quanto o povo dinamarquês sabe estimar, em seu justo valor, a excelente colocação que constitue o dinheiro dispendido para assegurar a felicidade da criança; o direito á felicidade, é muitas vezes sob esse aspecto que os dinamarquês encaram a proteção á infancia. E têm razão. Si não estamos em condições de fazer mais pelos nossos alunos, que, ao menos, as recordações luminosas da sua infancia venham projetar-lhes na vida uma alegria bemfazeja!

Países escandinavos — A Dinamarca é provavelmente o primeiro país do mundo no que concerne á organização da

educação dos anormais. Desde 1923 ella tem leis relativas á esterilização. Ella tem como principio centralizar as forças em favor dos deficientes. Os dois importantes centros de *Gamle Bakkeus*, perto de Copenhague (estação de Bikeröd), e Brejning, perto de Fredericia, agrupam 3.400 alunos, crianças e adultos; sem contudo adotar o generoso caserna; não é possível deixar de admirar os pequenos "cottages", que dão um ar de familia a cada agrupamento.

A classificação é excelente: utilizam-se os tests mentais de Wildenskov, director da colonia desde julho de 1932.

Muito ao invés disso, a Suecia descentraliza. Ella possui 37 escolas, 40 "homes", 50 asilos, com 6.000 internos ao todo. Existe uma escola normal, *Slagsta*, sobretudo para a formação dos mestres especiais: a directora delas é a senhora le Frösted, em Fittja, perto de Stocolmo.

Na Noruega, encontram-se 3 escolas, 2 asilos, para 700 alunos.

Na Finlandia encontra-se um instituto do Estado, em Pertulla, perto de Hämeenlinna, e alguns estabelecimentos particulares.

Na America, os internatos atingem proporções enormes: ha nada menos de 28 desses imensos estabelecimentos, com um total de 17.000 alunos — até 1.600 num só instituto; esse numero tão elevado de alunos permite reduzir as despesas.

Citemos um exemplo, o ex-Instituto do professor H. H. Goddard, em Vineland, (Nova Jersey), ao qual está anexo um laboratorio de pesquisas psicologicas: o trabalho manual occupa o lugar de honra no ensino. Seu director estudou o papel consideravel da hereditariedade nas anomalias mentais. Goddard conclue que não se deve recusar diante das medidas extremas (proibição do casamento, esterilização) para impedir que os anormais procriem.

2 — Quanto aos *externatos*, dois sistemas se defrontam conforme a importancia das localidades, seus recursos, as necessidades das crianças: o das classes especiais e o das classes autonomas:

a) as *classes especiais* anexas a escolas de normais, consideradas como um retrocesso, reprovadas por Demoor, sob o ponto de vista do ensino: — é o sistema que temos em Genebra, á espera da abertura de um internato.

Reunimos em nossas classes especiais crianças retardadas e anormais de 6 a 15 anos, que deveriam receber uma educação distinta: meninas e meninos ficam juntos; eliminam-se os idiotas, os viciosos, aquêles cujo procedimento ou

saude apresentariam graves inconvenientes: pelo contrario, admitem-se alguns enfermos para os quais haveria perigo em serem colocados nas classes numerosas: os levemente retardados, capazes dentro em pouco de reintegrar as classes normais; anormais de diversos gráus; surdos-mudos anormais, rejeitados nos asilos de surdos-mudos por causa da sua debilidade mental; finalmente, os indisciplinados.

Sempre que fôr possível, reúnem-se duas ou tres classes na mesma escola para se conseguir mais homogeneidade no ensino. Aproveitamo-nos da conexão de nossas classes com as escolas de normais para obter que as meninas disso capazes tomem lições de ginastica e de costura nas classes normais, o que constitue para elas um contacto salutar com crianças mais desenvolvidas; isso tem para nós a vantagem de nos aliviar de uma parte de nossos alunos para as lições de trabalhos manuaes que figuram entre as mais penosas. Em Paris, Binet confiava durante os recreios o cuidado e a vigilancia dos anormais a meninas mais idosas para as quais êle via nisso uma boa preparação para o futuro papel de mães.

Com o mesmo intuito, e a titulo de ensaio, atraimos á nossa classe especial alunos grandes das classes primarias vizinhas afim de que tenham ensejo de iniciar-se de maneira inteiramente pratica na psicologia e na pedagogia da criança.

b) *A escola autonoma para retardados e anormais* —

algumas vezes só para os retardados reunidos em uma classe especial. O numero dos gráus varia com o numero e a qualidade das crianças: ás vezes os alunos aí recebem o almoço do meio dia, e a merenda ás 4 horas, e a escola, assim, constitue um semi-internato.

Em todas as grandes cidades da Alemanha, encontram-se escolas especiais autonomas que compreendem de 4 a 6 e até mesmo 8 gráus. Naquêle país, existia (em 1915): 11 *Hilfsschulen*, de 1 gráu; 40, de 2 gráus; 120, de 3 gráus; 59, de 4 gráus; 63, de 6 gráus; 53, de 6 gráus; 5, de 7 gráus; 1, de 8 gráus.

Tive occasião de visitar em Francfort s/M. a *Wiesenhüttenschule*, bela escola especial de 6 gráus; cada classe é desdobrada, e compreende uma secção forte e uma secção fraca; os verdadeiros anormais são todos dirigidos para o Instituto de Idstein, a duas horas de caminho de ferro de

Francfort; chega-se assim a classes notavelmente homogeneas, o que facilita singularmente o ensino.

O sistema das classes moveis é praticado em grande escala: todas as lições de calculo e de trabalhos manuaes se realizam á mesma hora, de sorte que durante aquêles momentos é um continuo vai-vem de alunos que procuram atingir o gráu que lhes convém para esses ramos.

Acontece, frequentemente, com efeito, que tal criança que se desenvolveu de maneira geral em todos os dominios, fica absolutamente estacionaria em leitura ou em calculo, ou que as crianças muito retardadas acêrca do conjunto do programa, atingem um desenvolvimento quasi normal para o desenho ou os trabalhos manuaes: o sistema das classes moveis permite dar a cada um aquilo de que necessita.

Uma consequencia desta homogeneidade relativa das classes é que o numero dos alunos poderá ser aumentado sem que o ensino sofra com isso. — Em Berlim ha tambem escolas de 5 gráus.

Em Viena seleccionam-se os alunos com muito cuidado; classes preparatorias recebem os alunos ainda não aptos para o trabalho escolar. Tratamento individual e classificacão por uma nota de conjunto; os alunos são classificados sobretudo de acôrdo com a sua maturidade intelectual. Um ano de pre-aprendizagem poria termo á escolaridade. Procuram-se mestres treinados tanto para a psicologia como para a pedagogia, e tendo, além disso, um alto ideal moral.

Em Zurich ha grupos de 2 ou 3 classes e uma escola de 5 gráus, a de Hainarweg, em que o ensino é muito bem organizado, principalmente no que concerne ás perturbações da palavra: tres dos mestres se encarregam, respectivamente, um dos duros de ouvido; outro, dos gagos; o terceiro, das crianças acometidas de outros defeitos, ao passo que tres outros collegios se occupam, durante essas mesmas horas, do ensino moral e do canto com os outros alunos.

Na America, onde a educação dos anormais tomou desenvolvimento muito rapido, ha 5 categorias de escolas de retardados: 1 — para os retardados, pelo fato de haverem frequentado a escola como amadores; 2 — para os alunos trabalhadores e indisciplinados; 3 — para os retardados, por motivo de uma segunda lingua, isto é, os estrangeiros; 4 — para os surdos-mudos; 5 — para os fracos de espirito; para estes ultimos a tendencia é sacrificar sempre mais o desenvolvimento intelectual á cultura da atividade manual. Todas as medidas transitorias podem ser applicadas aos alunos

que entram simultaneamente em duas ou mais dessas categorias.

Uma tentativa interessante, e facilmente realizável em nossa época de miséria, é do sr. Gerard Boon, em Bruxellas.

Depois de trabalhos preliminares, que lhe permitiram estabelecer que um terço de crianças dobravam a sua classe em certas escolas, e que os níveis intelectuais, numa mesma classe apresentavam desvios consideráveis, o sr. Boon abriu, em 1921, em Anderlecht, num suburbio de Bruxellas, um Jardim da Infancia, semi-internato misto, para os retardados educáveis, com ensino escolar e pre-profissional: vigiar o mais possível os principiantes; adaptar melhor os novatos; readaptar cuidadosamente os que foram doentes; ajudar mais eficazmente os lacunarios ligeiros, tais são os escopos que o sr. Boon assinala para o seu Jardim da Infancia; êle afirma que a seleção dos escolares constitue uma reforma primordial e fundamental da mais alta importancia, exequível imediatamente nas grandes cidades.

Grupar num estabelecimento de educação, pelos metodos modernos, alunos externos, semi-internos e internos, é prestar serviço a toda a população escolar. (Congresso Internacional dos Educadores de retardados, Paris, abril de 1924).

DAQUÍ E DALÍ

Como ensinar a psicologia nos liceus

Perguntou-me uma grande casa editora, a semana passada, si eu queria escrever um compendio de psicologia para os liceus. Recusei, por ter outros livros mais pessoais em andamento, principalmente um longo estudo da Expressão das Emoções, cujas primeiras provas estou agora corrigindo; mas, si tivesse tempo, de bom grado escreveria um compendiozinho de psicologia para as escolas; e desejo dizer nestas poucas linhas como o teria concebido.

O grande perigo que ameaça o ensino dos liceus, em França e alhures, é o verbalismo. Em virtude da lei do ni-

nimo esforço, que rege todos os seres vivos, professores e alunos tendem naturalmente a preferir as idéas aos fatos, a construção e arranjo das idéas á penetração das realidades concretas, e o enunciado das teses ao conhecimento das cousas. Quer se trate de moral, de historia, ou de literatura, o perigo é sempre o mesmo: a gente se afasta do real, faz teses e chega finalmente a não ter na cabeça senão idéas gerais, mais ou menos longinquoas, em relação aos fatos, e representadas por palavras. O verdadeiro ensino secundario consiste em pôr o aluno continuamente em presença da realidade e em formar com esse contáto o seu espirito. Não d'iserte êle de literatura: mas leia Racine e Vergilio, e aprenda a apreciá-los; não se perca na historia dos sistemas de filosofia: mas aprenda apenas a penetrar uma pagina de Descartes e firmar-se aí na logica. As idéas gerais, que, está visto, não se devem proscrever, sugeridas pelos fatos, virão em seguida, precisas e realmente fecundas.

Ora, os compendios de psicologia são ainda, entre os livros escolares, os em que mais frequentemente floresce, entre nós, o verbalismo. Expõem e discutem teses: indagam si os principios de causalidade e de identidade que regem os nossos raciocinios são "a priori" ou "a posteriori"; si a noção de espaço e a de tempo são inatas ou adquiridas; si a vontade é uma faculdade da alma; si toda memoria se explica pela associação de idéas; si a atenção supõe uma atividade sintetica do espirito ou si é apenas uma forma complicada de automatismo, etc., etc., e, enquanto isso, não nos dizem como se observam as sensações, as percepções, as imagens, e como estas se analisam; deixam-nos na mesma ignorancia a respeito da observação e da analyse dos caracteres; nem sequer fazem suspeitar ao leitor que êle póde conhecer experimentalmente e penetrar, com um pouco de metodo, toda a riqueza mental que representam o seu espirito e os que o rodeiam: não o ensinam a olhar.

Si eu escrevesse um compendiozinho de psicologia, começaria por dizer ao leitor que, com alguns instrumentos modestissimos, e mesmo sem instrumentos, se podem fazer experiencias precisas. Convidá-lo-ia a munir-se de um cro-

nometro que marcasse um quinto de segundo, e que lhe custaria 25 francos, de um timbre, de uma escala optométrica. Ensinar-lhe-ia como se fabricam estesiômetros de Weber com um velho compasso cujas pontas se embotam ligeiramente: algesímetros de Verdin com uma mola em espiral, que dê a pressão e se enrola numa haste de aço pontuda e graduada; estesiômetros de Von Frey, com um cabelo fixado na extremidade de um estilete de madeira e cuja força de torção mui facilmente se mede com um quadrante de papelão graduado em centigramos; aconselhar-lhe-ia também que arranjasse um dinamometro, que sempre houvesse à mão papel e lapis, e não tivesse a superstição dos aparelhos complicados e caros; enfim, depois de lhe dar um lastro desses varios conselhos, dir-lhe-ia que fizesse experiencias.

Há uma boa centena delas que um professor pôde assim fazer na classe, perante os seus ouvintes de quinze anos, que imediatamente se interessarão, que as repetirão em casa e delas tirarão o ensinamento de que a psicologia não se aprende dissertando sobre téses ou sistemas, porém maneja fatos. Quereis alguns exemplos dessas experiencias facéis e demonstrativas? Ei-las. Deveis ensinar aos alunos que as contrações musculares, quando violentas, nos defendem contra a dôr e são "analgésicos". Explorai-lhes a sensibilidade á dôr com o algesímetro; mandai-os depois fazer, com a mão, contrações musculares, que medireis com o dinamometro. Constatareis, e facilmente fareis que o verifique o auditorio, que a sensibilidade á dôr diminuiu um terço ou a metade.

Será preciso ensinar aos alunos que as cores tanto melhor se retêm na memoria, quanto mais vivas? Pedi subitamente a alguém que vos diga o nome de uma côr. Seis vezes em dez, dirá "vermelho".

Quereis medir o poder de atenção de um paciente? Medi primeiramente, no quadro negro, com um giz, o seu campo visual; mandai-o depois fazer uma multiplicação, um calculo, um problema, cujos termos ou dados collocareis no centro do campo visual, no quadro negro, de maneira que

concentre a atenção num espaço muito pequeno, tornando-a mais intensa. Si o paciente tem uma atenção debil, vereis, enquanto êle calcula, que o seu campo visual consequentemente se restringe. Quereis demonstrar que a expressão das emoções é quasi inteiramente de origem social, que na maneira por que exprimimos a colera ou o medo obedecemos a esquemas sociais, a modelos aceitos por todos e que conhecemos pela vista? Mandai vir um cêgo de nascença e pedi-lhe que imite, em vossa presença, a expressão facial da colera e do medo. O vosso auditorio ficará certamente impressionado com a imobildade dos traços do cêgo e com a impossibilidade, em que êle fica, de imitar voluntariamente expressões faciais emocionais.

Como a psicologia geral, a psicologia individual pôde ensinar-se do mesmo modo. Binet punha um cigarro sobre a mesa e pedia aos assistentes que o descrevessem. Assin, distinguia êle mui facilmente os puros observadores, que davam uma descrição precisa, dos emotivos, que se recordavam do seu penoso apprendizado da arte de fumar, dos eruditos, que contavam a historia vegetal e industrial do cigarro, etc., etc....

O mesmo Binet e seu discipulo Henri apresentavam aos pacientes de 18 a 20 anos de idade uma série de frascos, rotulados: rosa, violeta, baunilha, etc., e que, com exceção de um unico, nada continham. Os que reconheciam os perfumes ausentes eram sugestionaveis, docéis; os que declaravam que nada sentiam eram espiritos criticos, independentes, etc.

Paro, afim de não acumular exemplos, que acabariam por parecer monotonos; mas creio que se vê bem o que eu quis dizer e o que desejaría fazer, si escrevesse para as escolas um pequeno compendio de psicologia.

Cem exemplos, no maximo, mas bem escolhidos, que permitissem aos professores dar aos alunos a impressão de que lhes ensinam uma ciencia de fato: com exemplos que permitissem aos alunos dar mostras de precisão, de engenho, de critica, ao fazer as experiencias sob a direção do professor, ou ao refazê-las por si mesmos.

Está visto que não tenho a ilusão de crer que, com tais exercícios de liceu, se havia de fazer com que progredisse a psicologia, mediante descobertas; mas não se trata disso; trata-se de ensinar, como ciência experimental, com todo o proveito educativo que comporta a experiência quando bem conduzida, uma disciplina que ainda é mui frequentemente, em certos cursos de liceu, uma mistura de filosofia, de metafísica, de lógica, fisiologia superficial e de vaga psicologia. Trata-se de lutar contra o verbalismo que, aqui, como alhures, dá a ilusão de pensar e que na realidade se interpõe entre o espírito e os fatos.

Um jovem filósofo parisiense, laureado no concurso geral, contava-me um dia que só compreendia a moral de Epicuro na Côte d'Azur e na costa italiana, onde esbarrara, no povo, com tantos epicuristas inconscientes e que, sob aquele clima feliz do Mediterraneo, em havendo pão e água, são "tão grandes quanto Jupiter". Até então o meu filósofo só conhecera a moral de Epicuro pelos textos, a poder de dicionários, como se conhece uma língua morta e sem conceber essa moral por outra forma que não a de um capítulo do seu curso; ora, ele a deparava viva entre os homens, e pela primeira vez compreendeu claramente que essa nobre moral, impossível de praticar nos países do Norte, onde o clima é inimigo dos homens, era, às margens do Mediterraneo, como que a continuação espontânea da doce natureza. Foi-lhe preciso essa viagem, para se desvencilhar do verbalismo.

Ora, podem-se fazer viagens análogas, com os mesmos resultados, sem sair do país e mesmo sem sair de casa. É uma atitude a tomar acerca de todos os conhecimentos e a que eu desejo aos que aprendem a psicologia, bem como a muitos dos que a ensinam.

Paris, 16 de março de 1929.

G. DUMAS.

Os adversários da pedagogia

A Pedagogia tem os seus apologistas lunáticos; mas ao lado destes estão os que a encaram com scepticismo. Entre as duas correntes, é muito difícil, a um racionalista moderado, tomar posição. A pedagogia é acusada de tediosa por uns, de ingenua por outros. É, examinando as críticas com imparcialidade, há razão para tais juízos contraditórios. Em semelhante matéria, a verdade aparece assim como uma coisa complexa, mais difícil de aceitar que a fé comunicativa de uns e a ironia fácil de outros. Vejamos as diversas correntes de adversários e de apologistas.

Muitos dos nossos adversários, isto é, os adversários da Pedagogia, são pura e simplesmente conservadores de temperamento, aos quais repugna toda e qualquer inovação. "Quieta non movere", dizem eles. E acrescentam: "Não vale a pena bulir com aquilo que está tranquilo. Que se eduque meu filho como eu me eduquei a mim mesmo".

Eles são contra a nova Pedagogia, como contra a Sociedade das Nações ou o aeroplano, contra as saias curtas ou a Democracia. Desses adversários sempre os tivemos, e muitos. Mas não oferecem qualquer idéa; são como a força da inércia. Nada de discussão com tais elementos, porque, mais tarde ou mais cedo, eles se inclinarão diante do sucesso.

Ponhamos de parte, sem os levar em conta, todos aqueles que ficam alarmados com a difusão da cultura entre as massas populares. São os adversários políticos. A Pedagogia nada tem que ver com isso.

Ha, enfim, os que recuam diante do esforço, que deles exige a Pedagogia renovadora. Esses, então, pleiteiam muitas vezes, assim dos parentes como dos mestres, uma modificação radical, e fatigante, dos seus hábitos e costumes. Alegam que é preciso fazer despesas, transformar os locais, modificar os horários, substituir o material, melhorar as comodidades dos adultos e das crianças. Pleiteiam, pois, como se vê, as reivindicações mais legítimas da Pedagogia. Declaram apenas que o que existe não presta. Neste particular, não é o princípio da Pedagogia que está em causa.

Passemos, portanto, aos adversários directos, para aqueles que não querem saber da Pedagogia para nada. As suas objeções é que nos fazem refletir.

O primeiro grupo compreende todos aqueles que se embaraçam e se inquietam com a introdução, no estudo da

educação, do método experimental. A Pedagogia moderna trata de investigar a eficácia dos processos pedagógicos, e instituiu as experiências para se conhecer a utilidade dos processos novos. Creio que isto é razoável. Alguns fatos nos fazem supor que os processos tradicionais, são os melhores. Entretanto, a sua eficácia e o seu rendimento são muitas vezes mediocres. Não convém a mania das mudanças, bem o sabemos; mas a mania da rotina é igualmente prejudicial. Uma boa experiência permite que se resolvam problemas, que as discussões deixaram indecisos. Hoje, a experiência rege quase tudo, em certa medida. Possuímos as escotas experimentais, os "laboratory-schools".

Tomemos partido das críticas e do scepticismo dos nossos adversários. A experimentação pedagógica é difícil. Não é possível fazê-la a torto e a direito. Confiamos-la, por via de regra, a um pequeno numero de homens competentes, que são raríssimos. Nada desacredita mais a Pedagogia experimental do que as pessoas que não a sabem praticar. Elas aborrecem as crianças, não provam nada, e o que às vezes provam está errado. Não conheço peiores inimigos da Pedagogia experimental que os maus experimentadores.

Outros adversários atacam o espírito filosofico que inspira a nova Pedagogia. Sabe-se que esta é libertaria, ativa, individualista. Reclama, para a criança, a liberdade de se desenvolver espontaneamente, no sentido que mais lhe convenha; dá ao brinquedo, ao movimento, ao trabalho manual, um lugar de mais evidencia que "o estudo"; reclama, em suma, uma educação propria, variavel conforme o temperamento de cada criança.

Ha uma reação legitima contra certos excessos da educação tradicional: esta fazia uso, em demasia, do constrangimento; tornava-se muitas vezes exageradamente intelectualista; e abusava das regulamentações uniformes. Deve-se lembrar que toda reação, por mais legitima que seja, provoca, por seu turno, uma contra-reação racional. Os inovadores são quasi sempre impiedosos, nas suas criticas ao passado. E, para melhor acentuar a opposição entre o que elles combatem e aquilo que reclamam, naturalmente exageram a sua propria these.

Hoje em dia, nos meios da nova Educação, existe um verdadeiro "misticismo" pela liberdade e pela individualização, que se acham em antagonismo com o velho intellectualismo. Não é razoavel que seja, com intransigencia, "pela liberdade" ou "pelo constrangimento", pela "individualização" ou "pelas regras uniformes". Na realidade, a educação

terá sempre, e necessariamente, estes dois caracteristicos: ha de conceber liberdade e ha de constrear. E o problema da sua dosagem é muito delicado. Pessoalmente, sou pela extensão da liberdade da criança. Quero crer, porém, que os nossos adversarios têm muitas vezes razão quando se manifestam contra as theses opiniosas dos partidarios da liberdade.

Conheço muitos adversarios que ridicularizam sobretudo a pretensão da Pedagogia em ser "cientifica", ou melhor, de apoiar-se sobre uma "pedagogia" scientifica. Aqui, a resposta é facil. A "verdadeira" ciencia acaba sempre por triunfar de todos os scepticismos; ela se impõe, porque prova. Nada mais facil do que motejar com a falsa ciencia. Pessoalmente, tenho encorajado os educadores, que procuram melhor conhecer a criança, applicando os metodos da ciencia: a psico-fisiologia de laboratorio, os inqueritos e as estatisticas, a psico-patologia, etc. . . .

Não basta, porém, encorajar as boas vontades: não se sabe ao certo o que sahirá de uma investigação, e não raro succede que, após varias tentativas, não se chega a um resultado positivo. Evidentemente que tais investigações, chamadas scientificas, não passam de rebusculo da pseudo-ciencia.

No estado atual da Pedagogia, o bom senso do educador, que não se preocupe com bisantinices scientificas, muitas vezes está mais proximo da verdade do que a pretendida ciencia de um homem de laboratorio, ou de um fabricante de textos, que se emaranha em investigações insignificantes ou mal conduzidas, attribuindo-lhes um valor que elas não têm. O que compromete a ciencia é a solidariedade com a falsa ciencia ou a meia-ciencia.

Guardei para o fim os adversarios da Pedagogia que conheço melhor, porque elles são, em França, os mais numerosos, os mais inteligentes, e por consequencia, os mais temiveis. Eles não atacam este ou aquêl defeito da Pedagogia atual; atacam a propria idéa de uma Pedagogia systematica. Mas, a sua critica é muito complexa e muito subtil, não sendo possivel, em algumas linhas, expô-la e discuti-la.

Tenho de dedicar um artigo especial para esse fim, o que farei em occasião oportuna.

Paris, Fevereiro de 1930.

PAUL FAUCONNET.

(Do "Estado de São Paulo").

A escola oportuna, de Denver

(Comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministerio da Educação e Saude Publica).

Um dos últimos comunicados distribuídos pelo Bureau Internacional de Educação, em dezembro do ano passado, divulga, baseado em informações da Associação Americana para Educação de Adultos, uma interessante notícia sobre a Escola de Oportunidade, de Denver, no Colorado. Tem esse instituto por objetivo principal facilitar, pela instrução adequada, facultada aos sem trabalho, a solução do problema da desocupação, talvez o mais grave e mais premente de quantos concorrem para a tenebrosa crise em que se debate o mundo contemporaneo.

Para atingir essa finalidade, propõe-se a Escola de Denver manter a moral dos trabalhadores transitoriamente desocupados, e assegurar aos definitivamente desempregados, cada vez mais numerosos, uma nova reclassificação sob o ponto de vista economico, social, intelectual e moral, promovendo o aperfeiçoamento das qualidades que condicionam a eficiencia individual sob esses diferentes aspéctos. A obra empreendida nesse sentido, é completada com a do aperfeiçoamento dos trabalhadores em atividade, de modo a prevenir o risco de desocupação a que estão sujeitos os menos capazes no regime de intensa concurrencia gerado pela crise universal do trabalho.

Deve-se a idéa da fundação da Escola de Denver ao espirito observador de uma mulher, miss Emily Griffith, professora primaria em um dos quarteirões industriais daquela cidade, habitado por imigrantes estrangeiros. Visitando frequentemente as familias de seus alunos, teve aquela educadora ensejo de assistir a dolorosos quadros de penuria e de verificar ser a ignorancia o grande fator do estado de abatimento e desespero em que se encontravam os lares visitados.

Verificou que o motivo habitual da miseria notada era a desocupação dos chefes da familia, proveniente, em regra, do fato de não terem eles recebido o preparo conveniente para exercerem uma ocupação determinada, ou da circumstancia, quando possuíam, qualquer habilitação profissional, de não ler esta applicação e não lhes ser possível encaminhar para outras especialidades, a que se sentiam alheios, a sua atividade.

Imigrantes havia que se viam impedidos de conseguir emprego por não saberem falar, lêr e escrever no inglês. "Se todos esses infelizes", respondeu a benemerita educadora, "pudessem adquirir a instrução ou a técnica que lhes faltam, estariam salvos".

Inspirada por essa idéa, tratou de reunir os adultos que a preocupavam e discutiu longamente com eles, em repetidas conferencias, todos os aspéctos do problema. Empreendeu, em seguida, junto aos empregadores, chefes do movimento sindicalista, organizações de assistencia social e autoridades competentes, uma campanha em favor do seu projeto.

Obtido o assentimento dos responsaveis pela instrução para uma tentativa de ensaio, a Escola de Oportunidade iniciou os seus cursos em setembro de 1916, na séde de um estabelecimento escolar não provido, situado, em pleno quarteirão das usinas. Esperavam-se, no maximo, algumas centenas de matriculas. Logo no primeiro ano registraram-se 2.398. Em 1931 foram recusados mais de mil candidatos á inscrição por estar excedida a lotação da escola.

A frequencia média diaria, que era de 1.186, em 1916, elevou-se a 3.875, em 1931.

Excetuados os sabados e domingos, os cursos funcionam ininterruptamente das 8 horas ás 21,15.

Os programas apresentam a flexibilidade conveniente, procurando adaptá-lo ás circumstancias e ás necessidades dos discentes e "não desanimar a ninguem".

A idade dos alunos varia entre 13 e 18 anos, sendo mais intensa a frequencia no grupo compreendido entre 20 e 29 anos de idade.

No exercicio de 1929-1930 as despesas com a Escola de Oportunidade se elevaram a \$226.930.50, dos quais 199.254.00 provinham de taxas cobradas pela administração local. O restante representava o produto de diversas subvenções, inclusive a federal, de que goza o instituto, da venda de objéctos fabricados na escola, e de donativos de varias procedencias.

Desenvolvendo paulatinamente o plano de sua obra educativa, conseguiu o estabelecimento ministrar os seguintes cursos do seu programa atual:

- 1) cursos profissionais diurnos e noturnos, elementares e adiantados;
- 2) cursos comerciais, diurnos e noturnos, para adultos;
- 3) cursos de instrução geral, para adultos;
- 4) cursos de instrução geral, para rapazes;

- 5) cursos de instrução geral, para moças;
- 6) cursos de inglês e de instrução cívica, para estrangeiros;
- 7) cursos destinados a moças indisciplinadas;
- 8) cursos diversos (química industrial, vendedores de armazem, elocução, etc.).

A Escola de Oportunidade tem uma divisa que define expressivamente o seu programa de ação: — "You can do it!" Miss Griffith resumiu nestas breves palavras, dirigidas aos desamparados de todas as profissões, o pensamento cristalizado na benemerita criação de seu altruismo. A fé na natureza humana e no poder da educação e a necessidade de justiça para inumeros individuos relegados ás mais infimas situações da escala social por falta de uma oportunidade de revelarem, graças á cultura indicada em cada caso particular, a sua verdadeira personalidade.

NOTICIARIO

Primeiro congresso nacional de professoras em Montevideo

O programa da importante reunião de professores uruguayos

O dr. Noraldino Lima, secretario da Educação e Saude Publica, recebeu do dr. M. A. Teixeira de Freitas, diretor Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministerio da Educação e Saude Publica, o seguinte officio:

"Exmo sr. dr. Noraldino Lima, d. d. Secretario da Educação e Saude Publica do Estado de Minas Gerais.

Tenho a honra de vos remeter, inclusos, a formula de adesão, o programa e regulamento recebidos, pelo Ministerio das Relações Exteriores, da Comissão Organizadora do Primeiro Congresso Na-

cional de Professores a realizarem em Montevideo, de 12 a 19 de fevereiro de 1933, e a esta Secretaria de Estado enviados para fins de divulgação entre os principais estabelecimentos de ensino a que possam interessar os fins do Congresso.

Solicitando, nesse sentido, o vosso interesse, valho-me do ensino para reiterar-vos os protestos de estima e mui distinta consideração. — M. A. Teixeira de Freitas, diretor geral.

O PROGRAMA E O REGULAMENTO DO CONGRESSO

Damos a seguir o programa e o regulamento do Congresso:

El Primer Congreso Nacional de Maestros tratará el siguiente tema:

"Organización de la enseñanza" El Congreso se dividirá en dos Secciones:

La Sección 1.ª tratará las siguientes cuestiones relacionadas con dicho tema:

1.ª Organización de la Enseñanza Normal, para Maestros y Profesores. 2.ª Organización de la Enseñanza Vocacional.

3.ª — Unidad de la enseñanza. La Sección 2.ª tratará estas cuestiones:

1.ª—Que principios fundamentales sería deseable incluir en la Reforma Constitucional, a fin de darle mayor cohesión y eficacia a la Escuela.

2.ª—Organización de las Autoridades Escolares.

3.ª — Cómo debe organizarse el Magisterio, a fin de realizar obra de conjunto más eficaz.

4.ª — Organización de la Escuela Rural, en forma que influya para evitar la despoblación del campo.

NOTA: Oportunamente se anunciarán los temas de las conferencias y el nombre de las personas que las dictarán.

Reglamento

Artículo 1.º — Por iniciativa de la Asociación de Maestros "José Pedro Varela" y bajo sus auspicios, se realizará en Montevideo, del 12 al 19 de febrero de 1933, el Primer Congreso Nacional de Maestros.

Art. 2.º — La organización de este Congreso, así como su funcionamiento, queda confiado á un "Comité Ejecutivo", constituido por los delegados de la "Asociación: José Pedro Varela", "Sociedad de Pedagogía", "Asociación de Profesores Normalistas", "Sociedad Alfredo Binet", "Asociación de Jubilados Escolares" y "Sociedad Linneana".

Art. 3.º — Al "Comité Ejecutivo", como autoridad superior del Congreso, corresponde:

- a) Dirigir los trabajos de organización.
- b) Presidir el Congreso.
- c) Gestionar adhesiones.
- d) Establecer los temas oficiales del Congreso.

e) Solicitar, si lo cree conveniente, a determinadas personas, conferencias sobre temas que el mismo Comité determinará.

f) Designar la Mesa de cada Sección, y los relatores oficiales de las cuestiones a discutirse.

g) Fijar la orden del día de cada Sección, así como la de las demás actividades del Congreso.

h) Realizar la publicación de los antecedentes, actas, informes y comunicaciones del Congreso, á su distribución entre los adherentes.

i) Resolver las cuestiones no previstas en este Reglamento.

Art. 4.º — Serán miembros del Congreso, las instituciones y personas adherentes, así como las personas a quienes el "Comité Ejecutivo" invite a tomar parte en él.

Art. 5.º Se fija la suma de cinco pesos como cuota de adhesión de las instituciones, y de dos pesos la de las personas.

Art. 6.º — Los miembros del Congreso tienen derecho a presentar informes o comunicaciones, asistir a las conferencias y demás actos que organice el "Comité Ejecutivo", tomar parte activa en las sesiones y recibir todas las publicaciones.

Art. 7.º — Los miembros del Congreso podrán intervenir independientemente, en cualesquiera de las Secciones que se constituyan.

Art. 8.º — Cada Sección funcionará independientemente.

Art. 9.º — Sólo será motivo de discusión y votación, las conclusiones de las cuestiones comprendidas en el tema unico.

Art. 10.º — De las comunicaciones, se leerá el resumen y las

conclusiones, sin ser tomados en consideración por el Congreso.

Art. 11. — El "Comité Ejecutivo" podrá solicitar que informen sobre las cuestiones a tratar-se, a personas o instituciones que se hayan dedicado al estudio de las mismas; dichos informes, así como los trabajos presentados espontáneamente por los miembros del Congreso, pasarán a estudio de Comisiones Especiales que harán una síntesis de cada cuestión y propondrán las conclusiones a discutirse en el Congreso.

Todos esos trabajos deberán presentarse en la Secretaría General antes del 31 de diciembre; las Comisiones se expedirán antes del 25 de enero de 1933, a fin de que los informes y conclusiones sean repartidos a los adherentes.

Las comunicaciones a que se refiere el art. 10 serán entregadas en la Secretaría General antes del 5 de febrero próximo.

Art. 12. — Todo trabajo o comunicación deberá presentarse escrito a máquina, en dos ejemplares; y además, un resumen que conjuntamente con las conclusiones o votos correspondientes, no pasen de mil doscientas palabras.

Art. 13. — El Congreso celebrará, por lo menos, dos sesiones plenarias: la de apertura y la de clausura:

En la de apertura harán uso de la palabra: El Presidente del C. Ejecutivo.

Uno de los secretarios del C. Ejecutivo, quien dará cuenta de los trabajos realizados.

En esta sesión el Congreso nombrará los Presidentes honorarios.

En la sesión de clausura harán uso de la palabra:

Un Vice-presidente del C. Ejecutivo.

Uno de los secretarios, quien dará cuenta de los votos aproba-

dos en las Secciones, y que si son ratificados en la sesión de clausura, serán tomados como votos del Congreso. Se establecerá la fecha del 2.º Congreso.

Art. 14. — Las sesiones y asambleas serán públicas.

Art. 15. — En los debates, los oradores sólo podrán hacer uso de la palabra cinco minutos, por una sola vez, sobre cada tema; los autores de trabajos podrán hacer uso de la palabra durante diez minutos, y los relatores dispondrán de 25 minutos para hacer su exposición, y de 15 minutos para contestar las objeciones formuladas.

Art. 16. — No serán admitidos los votos ni las declaraciones extrañas a los temas oficiales.

Art. 17. — Los congresales que deseen intervenir en la discusión, deberán inscribirse previamente en la Secretaría de la Sección respectiva, antes de empezar la sesión; hablarán en el orden en que se hayan inscripto y quien pierda su turno por no estar presente, hablará al final.

Art. 18. — A fin de recoger con exactitud las opiniones vertidas en las discusiones, para hacer el acta respectiva y proceder oportunamente a su publicación, los miembros del Congreso que tomen parte en los debates deberán entregar a la Secretaría, antes de terminar la sesión, un resumen de lo expresado.

Art. 19. — En las sesiones, y en cuanto no contrariaren este Reglamento, se aplicarán las disposiciones del Reglamento de la Cámara de Representantes.

NOTA: — El Comité Ejecutivo y las Oficinas preparatorias del Congreso, funcionarán en el local de la "Asociación de Maestros José Pedro Varela"; calle Durazno, n. 1.615.

Os jardins de infancia na Belgica

(Comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministerio da Educação e Saude Publica).

Um dos resultados mais interessantes a esperar da execução do Convênio firmado em 1931 para uniformização das estatísticas educacionais e conexas, entre a União e as suas unidades componentes, é a elaboração de estatísticas suficientemente diferenciais quanto aos diversos estagios porque passa a criança, desde que a escola a toma sob o seu cuidado, aperfeiçoando e desenvolvendo os rudimentos de educação adquiridos no proprio lar. Os planos de apuração da futura estatística nacional permitem verificar precisamente quais as realizações que possuímos relativamente aos diversos graus do ensino, a começar pelo pre-primário, cuja existência já é no Brasil uma conquista promissora, embora na sua fase incipiente, mas que não se pôde ainda apreciar numericamente, com o rigor necessario, por não figurar em detalhe nas estatísticas gerais, referentes a todo o país. A estatística escolar de 1929 indica a presença, na nossa organização didática, de 181 jardins de infancia e escolas maternais cuja matricula figura englobada nas apurações relativas ao ensino primario. Uma estatística municipal recente menciona num quadro retrospectivo o progresso do ensino pre-primario a cargo da Prefeitura do Distrito Federal que, em 1909, mantinha um unico jardim de infancia com a matricula media de 139 crianças e em 1930 possuía 9 instituições dessa natureza com a matricula media de 731 educandos.

Vem estas considerações a proposito do desenvolvimento que têm tido na Belgica as chamadas

"écoles gardiennes" e de que nos dá noticia a Repartição de Educação dos Estados-Unidos, num interessante trabalho de James F. Abel, chefe da divisão de estudos sobre os sistemas educacionais estrangeiros de quele orgão do Departamento do Interior.

No seu livro sobre a Educação na Belgica (Boletim 1932. N. 5, da "Office of Education") consagra o citado autor um capitulo aos jardins de infancia existentes naquele país, os quais eram, em 1929, nada menos de 3.872, com 248.399 crianças inscritas nos respectivos registros. Para avaliar a significação dessas cifras, devemos ter em mente que a população do reino no ano em apreço era estimada em pouco mais de . . . 8.000.000 habitantes, isto é, um numero de almas que representa a quinta parte do que, segundo dados oficiais, devia ter na mesma época o Brasil. O incremento do numero de jardins de infancia, a partir de 1921, foi de 450 unidades e a matricula passou de . . . 154.032 crianças naquela data, a 248.399 em 1929. Como pondera acertadamente James Abel a matricula de, aproximadamente, um quarto de milhão de crianças para uma população de 8.000.000 de individuos de todas as idades constitue um fato impressionante.

Na concepção belga, refere o especialista americano, o jardim de infancia é a escola que vela pelo desenvolvimento físico da criança de 3 a 6 anos e, graças a uma iniciação intelectual, moral e social, prepara-a para a instrução primaria.

O programa dessas instituições abrange: 1) a educação física por meio de jogos e exercicios adaptados ao desenvolvimento do corpo; 2) o aperfeiçoamento inte-

lectual e sensorial, por meio de exercícios de atenção e observação, julgamento e raciocínio, linguagem e vocabulário, memória e recitação e de exercícios froebelianos e montessorianos; 3) a educação estética, pelo desenho, pelo canto e pela familiarização, com o belo, dos sentidos da vista e da audição; 4) a educação social, mediante jogos apropriados; 5) a educação moral pela prática e pelas palestras; 6) a instrução religiosa, segundo a vontade dos pais.

Os estabelecimentos de ensino pré-primário acham-se sujeitos à inspeção medico-escolar, instituída por uma lei de 1914 completada com regulamentos aprovados pelo Ministério das Ciências e Artes. Esse serviço, que abrange tanto as escolas primárias como os jardins de infância, sobentende, não só os exames individuais dos educandos, como a inspeção semestral das instala-

ções e uma vigilância rigorosa em casos de epidemia.

Cada criança possui uma caderneta pessoal, na qual são registradas a data e o lugar de seu nascimento, a composição da família, os dados relativos ao seu desenvolvimento individual, antecedentes patológicos e condições dos órgãos sensoriais, nervosos, digestivos, etc., por ocasião de cada exame, assim como os índices relativos ao peso e à altura.

A caderneta individual é escurtida ano por ano e acompanhada o proprietário de umas para outras escolas.

Uma observação interessante é a colaboração das municipalidades na obra de instrução das crianças em idade pré-escolar, colaboração que se evidencia no fato de serem algumas das instituições mantidas pelas comunas 76,927 das 248.399 assinaladas nos arrolamentos estatísticos.

O ensino vocacional agrícola

(Comunicado da Diretoria de Informação, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saude Pública).

Nunca será demais insistir na especial importância do ensino vocacional agrícola para formação de uma mentalidade propícia ao desenvolvimento do país em termos de perfeita adequação à realidade das nossas condições econômicas. Dois fatores primordiais estão evidenciando a vantagem de uma política educacional inspirada nesse pensamento: a formidável extensão das terras que temos de valorizar pela cultura e a conveniência de atalhar o perigo do urbanismo, ou melhor, do exodo rural que constitui, como é notório, uma das causas mais alarmantes da crise mundial. O afluxo das populações para as

idades, determinando pela sedução das indústrias, aumentou progressiva e desproporcionadamente a massa consumidora concentrada nos núcleos de atividade fabril, despoando os campos e desperdiçando no proletariado o descontentamento, pela impossibilidade de manter os altos salários exigidos pelo elevado padrão de vida que prevalece nas comunidades urbanas. A concorrência excessiva do braço masculino, que a competição com o trabalho das mulheres agravou consideravelmente, e que ainda se tornou mais angustiada pela restrição das possibilidades de colocação consequente ao emprego generalizado das máquinas, gerou a questão social, revestindo-a das alarmantes características que a tornaram em temeroso problema para a civilização contemporânea.

REVISTA DO ENSINO

REDAÇÃO:

Diretor: Inspetor Geral da Instrução.
Redatores: Membros do Corpo Técnico da Secretaria da Educação.

EXPECIENTE:

A "Revista do Ensino" publica-se quinzenalmente.

ASSIGNATURAS:

Anual	20\$000.
Semestral	10\$000.
Numero avulso	1\$000

Toda correspondência destinada à "Revista do Ensino" deve ser enviada à sua redação

Inspeção Geral da Instrução
Secretaria da Educação
Belo-Horizonte

Pat-Publicidade — Está autorizada a receber anúncios para a Rev. do Ensino

cultura das terras na sua feição prática e verdadeiramente popular.

O regulamento da Instrução Pública do Distrito Federal, promulgado em 1928 estabeleceu para o 5.º ano do curso primário na zona rural um sentido prevocacional técnico elementar agrícola ou agrícola-doméstico, atribuindo, em outro dispositivo, à Escola Visconde de Mauá o ensino profissional agrícola propriamente dito.

Nos Estados acentua-se uma orientação idêntica de que constitui um auspicioso índice a brilhante comunicação apresentada à 5.ª Conferência Nacional de Educação pelo Diretor Geral de Instrução Pública do Ceará, a propósito do entendimento estabelecido pela sua Diretoria com a Inspeção Agrícola Federal para o ensino prático da agricultura nas escolas primárias.

Para conveniente extensão desse movimento que tão eficaz se tornará se obediente ao regime da escola moderna — o aprendi-

O Brasil, como todos os países industrializados, está enfrentando o grave problema da desocupação de trabalhadores, não obstante a formidável extensão das suas terras desvalorizadas por falta de cultivo.

O recenseamento de 1920 determinou, a este propósito, algumas impressionantes relações. A área de toda a federação, sendo de... 8.511.189 quilômetros quadrados, a superfície das propriedades rurais representava, naquela época, pouco mais de 1/5 dessa enorme extensão (20,6%). Os recenseados 79,4%, ou melhor 6.760.112 quilômetros quadrados não foram acessíveis à investigação censitária e, mesmo dos 20,6% recenseados, não se logrou precisar o destino de 14,1%; 5,7% eram cobertos de matas; e apenas, 0,8% eram terras aráveis ou exploradas com culturas arborescentes e arbustivas. Segundo Gonzaga de Campos, a área total das florestas brasileiras é avaliada em 58% de território nacional.

Apezar destas estúpidas reservas o problema da desocupação precípua os nossos administradores e sociólogos e o aspeto das grandes cidades revela, na proliferação da mendicância, a procedência desse estado de apreensão.

Deu origem à situação paradoxal apontada a má constituição do nosso regime agrário cuja remodelação só se tornará viável com a vinculação do trabalhador ao solo rural, mediante a disseminação da pequena propriedade, a qual só poderá se tornar um fato pela educação do camponês, adaptada à sua missão social, isto é, bastante para lhes dar a consciência dos seus direitos e a capacidade para defendê-los e justificá-los pelo valor do seu continente no esforço produtivo da coletividade. E outro não é o objetivo do ensino vocacional agrícola, isto é, o da divulgação dos conhecimentos essenciais à

zado pela ação — justifica-se uma estreita cooperação do governo federal, dos Estados e mesmo dos municípios, de modo a assegurar a generalização do ensino agrícola por todas as escolas rurais, multiplicando os centros de irradiação cultural para a formação da mentalidade nova de que o Brasil precisa afim de que não pereça contaminado pelo mal urbanista que ameaça subverter as bases da civilização nas velhas nações da Europa.

Os sacrifícios que exigir esse esforço em prol das nossas indus-

trias primarias serão compensados regimente. O ex-presidente (Calvin Coolidge, falecido recentemente nos Estados-Unidos, declarava que lhe era impossível conceber ter hávido qualquer aumento na produção agrícola, na produção industrial ou em qualquer outro fator da riqueza americana no regime da ignorancia. "A reação no sentido de utilizar os recursos do país para desenvolver a intelligencia nacional, declarava com enfase o notavel estadista, resultou sempre no estímulo e no incremento da capacidade para produzir".

PUBLICAÇÕES

Nesta Secção daremos informações mais ou menos minuciosas de todas as publicações (livros e revistas) sobre assuntos de educação, que nos forem enviadas.

Sempre que possível, faremos apreciação do assunto das publi-

cações recebidas, fixando-lhes os principais topicos e capitulos de maior interesse.

Todas as remessas destinadas a esta secção devem trazer, no endereço, a indicação: "Secção Bibliografica".

ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Inspetoria Geral da Instrução

AVISO

Para que não caiam em exercicio findo, a partir de 1.º de fevereiro proximo, os respectivos vencimentos e diarias, previne-se aos senhores assistentes técnicos regionais, que não receberam ainda atestados referentes a qualquer

mês do ano findo, por falta da apresentação dos relatorios — sinopses, que os enviem, com urgencia, a esta repartição, para que se extraiam os referidos atestados.

Belo-Horizonte, 21 de Janeiro de 1933.
— *Claudianor Lopes*, pelo Inspetor Geral da Instrução.

Origem: Doação
Preço: _____