

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
E SAÚDE PÚBLICA

Revista do Ensino

Sumário

COLABORAÇÃO

AYMORE' DUTRA — *A escrita no 1.º ano analfabeto.*

VIRIATO FONSECA — *Traçando um destino.*

ABEL FAGUNDES — *Acérca de livros...*

PHIENE VENTURA DIAS — *O desenho na Escola Primária.*

TRANSCRIÇÕES

CONSUELLO COSTA LOBATO — *No Prefácio da Vida.*

CELSO BARROSO — *O sentido moderno de Educação.*

PLÍNIO FERNANDES — *Os clubes de trabalho.*

H. PIMENTEL — *Qualidades indispensáveis a um bom professor.*

ALBA CANIZARES NASCIMENTO — *Educação Cívica.*

C. — *O interesse na Educação.*

EVERARDO BACKHEUSER — *Organização de classes.*

REVISTA DO ENSINO

(2.º TRIMESTRE -- 1938)

REVISTA DO ENSINO

Da Secretaria da Educação e Saúde Pública

A escrita no 1.^o ano analfabeto

Aimoré DUTRA



Lacuna lamentável — apesar de grandemente generalizada — é a que se relaciona com o ensino da escrita nos estabelecimentos de ensino primário. Dizemos primário, não porque esse defeito fundamental de um dos mais nobres e práticos meios de expressão do pensamento não atinja, também, os outros estabelecimentos. Mas porque nos outros estabelecimentos projeta-se como uma consequência natural e direta da escola primária.

Quem não adquiriu bons hábitos no manêjo dos instrumentos de aprendizagem de uma disciplina qualquer, no início dessa aprendizagem, dificilmente os poderá adquirir, quando os próprios defeitos já se incorporaram à técnica de uma atividade, integrando-a.

Até hoje não conseguí escrever sem sujar os dedos de tinta. E não é só: não sei manejar a caneta sem calejar o dedo médio, com a crueldade punidora de quem o julga responsável por todos os defeitos de uma má técnica de traçar letras. Atribuo esse desastre ao descuido de minha professora de primeiras letras lidas e escritas.

O argumento de que hoje em dia não se deve exigir letra bonita de nenhum aluno, porque ninguém dispõe mais

de tempo para desenhar letras e tem que traça-las com a velocidade máxima das exigências modernas, é um argumento que não resiste a uma objeção mesmo de natureza prática e modernista.

As cousas claras são sempre velozes. O que não implica um conceito lógico de velocidade são as cousas confusas, embora mecanicamente rápidas. Não adianta nada traçar-se uma carta mais ou menos longa em frações de tempo mais ou menos reduzidas, se o destinatário não conseguir decifrá-la dentro do prazo necessário às providências que tiver de tomar.

E' preferível que se gaste mais tempo em traçá-la, mas que os olhos e o pensamento possam atravessá-la com toda a rapidez precisa.

Os bons hábitos começam cedo. Nas classes primárias o hábito de bem manejar os utensílios da escrita deve começar nas primeiras lições.

Pois começa, — dirão algumas professoras que me lêm e que estão acostumadas a lecionar o primeiro ano analfabeto.

Essas dedicadas e conscienciosas mães espirituais dos filhos do povo podem estar erradas na sua dedicação e na sua consciência.

Sim, porque nem sempre a consciência é uma função da verdade. Pode ser uma questão de ponto de vista. E, se, no mundo físico, existem os contrastes e os absurdos da perspectiva para alterar-se a concepção geométrica dos objetos, no mundo moral e intelectual existe, também, uma perspectiva especial e útil que altera os contornos dos fenômenos psicológicos.

Explicuemos:

A professora dá ao aluno uma cópia no quadro ou no caderno. Digamos, antes, — um modelo para copiar. Esse modelo não consulta, quasi nunca, a outra particularidade essencial ao que se vai exigir — à necessidade imperiosa de saber-se, ao certo, se o aluno tem, mais ou menos, treinados os seus movimentos de coordenação muscular. E' possível

vel que o aluno tenha excelente memória visual e que, portanto, saiba distinguir as palavras e as frases.

Mas, fixar na mente uma percepção e reproduzi-la em símbolos, no papel, são cousas que obedecem a leis muito complexas.

A reprodução de certos gestos e de certas atitudes é, às vezes, mais difícil que a reprodução de palavras ou sons. Escrever é reproduzir gestos, porque é escolher e dirigir movimentos musculares.

Antes de qualquer exercício de escrita, deve a professora exercitar as crianças em exercícios de coordenação dos movimentos dos musculos dos dedos e dos olhos. Mais ainda: corrigir-lhes os defeitos de atitude e os transbordamentos de energia, quando se lhes exige qualquer atividade mecânica.

Diz Pieron que esses transbordamentos se manifestam em atitudes cômicas, — como morder os lábios, pôr para fora a lingua, erguer os supercílhos, etc., etc. E' a atividade que se está dispersando. Há, então, um como relaxamento da coordenação dos movimentos que se deviam dirigir para um único objetivo e que, entretanto, se dirigem, inconscientemente, para múltiplos.

Não é futilidade preocupar-se a professora em fazer que os alunos aprendam a brincar com os dedos, encolhendo-os, distendendo-os, fechando a mão e tentando estender o dedo ou os dedos cujos tendões não se movimentam sem interessar outros tendões.

Não sei se todas as professoras que tiverem a paciência de ler estas linhas assistiram, já, o Filme "Frá Diavolo", alta comédia do Gordo e o Magro.

Há, ali, no desenrolar das cenas, uma passagem banalíssima, à primeira vista, mas importantíssima, à luz da psicologia experimental. E' uma cena em que se vê o magro segurando, alternadamente, o nariz e a orelha ora com a mão esquerda, ora com a direita.

E os que tentam imitar ficam quasi doidos. Vi, terminada a sessão do cinema, muita gente, cá fora, tentando o famigerado gesto, sem nada conseguir.

Repitamos — escrever é imitar ou reproduzir gestos.

Sou partidário do debuxo. Pode ser um processo retrógrado, mas, se o é, educadores modernos como Montessori e Wasburne aconselham-no com insistência.

Sobre as letras esboçadas coordenam-se melhor os movimentos e educam-se os tendões dos dedos e os músculos dos olhos.

Existem aprendizagens que só se conseguem automatizando-se certos movimentos. E a da escrita é uma delas.

Mas, em tudo isso, muita vigilância da professora. Pequenos descuidados motivam, às vezes, grandes erros. Tenho encontrado crianças que fazem cópias, de exercícios passados no quadro, começando, como os orientais, da direita para a esquerda. Outros que traçam letras e números invertidos.

E' possível que esses fatos se expliquem por alguma anomalia da alçada do médico escolar. Mas, em grande parte, eles são motivados pela deficiência de observação direta e reiterada por parte da professora.

AIMORE' DUTRA

Vida escolar em Minas Gerais

Pedimos aos srs. diretores de estabelecimentos de ensino público e particular (escolas isoladas, grupos escolares, escolas normais e ginásios) que nos forneçam, para serem publicadas, fotografias (instantâneos, de preferência) documentárias da vida escolar em nosso Estado.

Traçando um destino

Viriato FONSECA

Meu jovem amigo:

Um dia, V., cheio de vigor, deixando o lar paterno, se propôs palmilhar a grandes passos a estrada da vida, essa estrada larga em que V. descortinou um horizonte rósico onde lhe acenava a sua independência intelectual e econômica.

Nos primeiros tempos, V. marchou de cabeça erguida, peito saliente, mas sem prestar atenção aos erros das encruzilhadas. Não aprendeu o caminho com o exemplo daqueles que erraram, que se sentiram enfraquecidos e que permaneceram incapazes à beira da estrada.

Hoje V. abateu-se também, exausto. Nem quer que se lhe estenda a mão. Mas eu insisto em ampará-lo, porque vejo no quasi esgotamento da suas energias uma grande lição.

Abri o meu guia, consultei bem o itinerário, afim de proseguirmos juntos a jornada.

Lá no horizonte da vida acena-me a missão de educador. Por isso tenho, neste momento, os meus olhos voltados para V., para os que marcham comigo e para a mocidade. Há uma grande encruzilhada que devemos apontar aos jovens: trata-se do instinto sexual.

E' possível que certos preconceitos detenham algumas pessoas na leitura destas linhas, ao se depararem com estas duas palavras. Mas V. continue. Quero despertar a sua atenção para um importante problema.

Começo por afirmar-lhe que a criança é apenas inocente, mas não o ser perfeito como pregava Rousseau. Nela já se manifesta, desde tenra idade, o instinto sexual procurando satisfazer as suas exigências.

E' pena que os pais e os mestres não se convençam dêsse fato. A nossa geração é o fruto de uma educação empírica, sem bases no conhecimento profundo da psicologia humana.

O instinto sexual, que se manifesta na criancinha de berço, cada vez mais se define, à medida que o organismo infantil se desenvolve. Quando o jovem atinge um certo crescimento físico, notamos um fato curioso: se deu expansão ao sexo, sofre as consequências de uma grande diminuição da sua capacidade intelectual, de atividade no trabalho e, sobretudo, de empobrecimento moral, pelo esgotamento das suas energias. Se agiu em sentido contrário, lucra em desenvolvimento intelectual, em capacidade para o trabalho e enriquece-se moralmente.

Podemos até concluir que o instinto sexual é o nosso maior inimigo ou o nosso maior aliado, porque êle pode transformar-se em grande parte e canalizar-se para o cérebro sob as variadas modalidades de energias, fortalecendo a inteligência, o amor às artes, às ciências e ao trabalho.

Há indivíduos que têm a felicidade de herdar dos seus pais mecanismo automático de canalização do instinto para o fortalecimento das atividades intelectuais. E, desde cedo, tomam a direção certa do caminho a seguir. Outros porém, não são tão felizes. Herdam dos seus pais uma resistência orgânica, que podemos denominar tara hereditária, que impede a sublimação das tendências inferiores.

Por isso muitos permanecem no meio da estrada da vida, incapazes de progresso físico, intelectual e moral.

E' certo que na nossa infância não poderiam despertar a fera adormecida, chamando a nossa atenção para coisa que não compreendíamos ainda. Tinham mesmo que prolongar o seu sono.

"Como deveriam agir então? Iludir-nos?" pergunta v.

Todo o segredo, meu amigo, duma orientação segura, consistiria na compensação do instinto com atividades oriundas dos interesses nobres que manifestamos na infância.

Os resultados seriam surpreendentes: o musicista, o pintor, o literato, o homem de negócios, o homem de bem teriam se relevado em miniatura, para o prosseguimento da sua jornada na vida.

Jóvem amigo, V. herdou a potencialidade de uma boa linhagem. Mas os exemplos e o meio se encarregaram de prejudicar no seu organismo a transformação e a canalização das energias de que dispõe. Porém, mesmo que V. tivesse herdado uma predisposição para o crime, para o roubo ou para o suicídio, uma educação bem orientada conseguiria sublimar as suas taras indesejáveis, através de reações e compensações.

V. se assentou à beira da estrada, sem coragem de se levantar. Mas ainda é tempo. Observe os amigos que o rodeiam, compare-os, observe os que vão nascendo para a vida, procure compensações úteis na literatura, nas outras artes, nas ciências ou na religião, levante-se e prossiga.

Lá no horizonte dos seus primeiros sonhos continua a fulgurar um grande ideal. E quando o atingir, quando a sua cabeça já estiver encanecida pelos anos, ao lançar um olhar retrospectivo pelo caminho andado, V. verá que se tornou útil à sociedade, necessário à Pátria e crente em Deus.

VIRIATO FONSECA

AS COLEÇÕES dos anos anteriores da "Revista do Ensino" são vendidas a 25\$000 cada uma. Pedidos à Direção.

Acêrca de livros...

Abel FAGUNDES

A ATUALIDADE DOS ESTUDOS GRECO-LATINOS — Jacques Ferret

Um dos pontos mais debatidos na reforma do ensino secundário, ora em estudos, é a da extensão do estudo de latim. Uma grande e respeitável corrente, liderada hoje pelo eminente Pe. Arlindo Vieira, terça armas, com mestria, em prol de um mais aprofundado estudo do latim.

O prof. Jacques Perret, lente da língua e leteratura latina na Universidade de Montpellier, contratado professor da Universidade do Distrito Federal, onde lecionou em 1936, fez três magistrais conferências sôbre êsse tema, as quais foram reunidas no presente volume, editado por F. Briguiet & Cia., do Rio.

A primeira versa sôbre o título.

Discreteia o prof. Perret sôbre o que seja o *atual*, para mostrar que o estudo linguístico greco-latino é atual, não apenas porque seja ginástica mental, mas porque nos conduz às nascentes da própria civilização ocidental. Há uma grande corrente que confia à matemática e às ciências naturais o papel de disciplinadoras da inteligência. O A. censura êste ponto de vista unilateral; essa formação diz, criou em França um tipo de científico puro "possuído de um furor de exatidão em suas deduções matemáticas, mas absolutamente persuadido de que fora dêsse domínio nenhum rigor de pensamento é possível, e por isto mesmo desdenhoso de tudo quanto é literatura ou filosofia, ou ao contrário prêza fácil das ideologias mais vasias".

Mostra como da filosofia e da literatura greco-romana defluiu a filosofia e a literatura atuais: "tivesse o jovem Vergílio morrido um pouco mais cedo da moléstia de peito que o vitimou, e indubitavelmente não teríamos lido nem Dante, nem Camões, nem Racine, nem Victor Hugo" (46).

Na segunda conferência estuda a influência de Platão, filósofo e político. Na terceira, finalmente, trata da formação de uma cultura nacional, estudando o caso de Roma. Mostra, então, a impossibilidade de uma cultura inteiramente autóctone.

Traduzidas, respectivamente, por Ernesto de Faria, Gustavo Lessa e Juraci Silveira, as três conferências, além do seu valor pedagógico, são de grande valia histórica e vasadas num estilo fluente, vivo e colorido. Ilustram, ensinam e agradam.

PSICOLOGIA PEDAGÓGICA de J. de La Vaissière, S. J.

Proseguindo na execução do seu programa de vulgarização científica, a Livraria do Globo acaba de iniciar uma nova série de livros dedicado à técnica das matérias.

Psicologia pedagógica abre a série, e com chave de ouro. Basta ser jesuíta o A. para desde logo saber-se que é livro profundo e sistemático.

Os tratados sôbre êste difícil e atraente tema pecam quasi sempre por serem muito psicológicos e pouco pedagógicos. E' defeito que se não encontra nesse, porque houve a preocupação de aplicar às questões da escola os dados da psicologia. Conhecendo as pesquisas universalmente feitas sôbre educandos e as doutrinas das várias escolas psicológicas, o A. compara, discute e conclue, as mais das vezes com impecável rigor lógico e incontestável bom senso.

E' claro que, sendo jesuíta, o eminente professor da Universidade de Jersey teria de encarar todas as questões de um ponto-de-vista ortodoxamente católico.

Assim, já para definir a educação, reproduz a definição do dicionário de Littré;—é a arte de formar uma criança

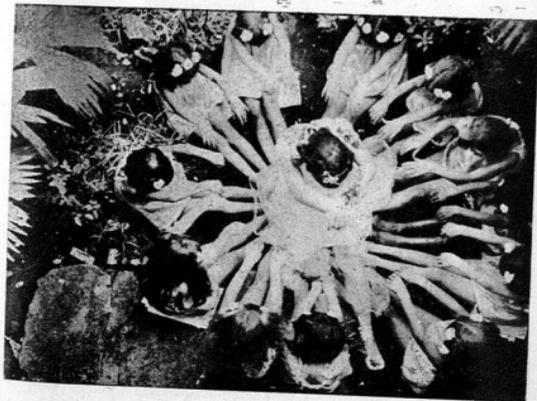
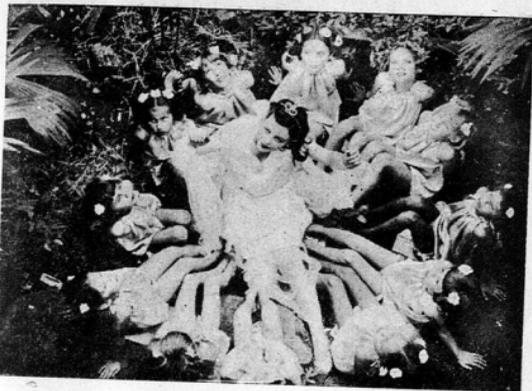
—, asseverando que ela não serve porque não diz qual a finalidade dessa formação, que para o A. é a do homem bom e belo, desde que se saiba “o que é que faz o homem bom e qual é o ideal de beleza” (a). Aliás, a conclusão é bastante simplista, pois que condiciona bondade e beleza à religião, porque Deus é a beleza e a bondade suprema” (a).

A pedagogia terá divisões naturais: o educador, os fins, a criança e o jovem, o meio físico e social, os processos educativos (10).

Ela é “a ciência que, obedecendo a um determinado plano, dirige a evolução da criança e do jovem para o ideal educativo, por meio do exercício harmonioso de suas faculdades, na posição social a que se destina”.

A pedagogia é geral e estatue os princípios genéricos: ou é experimental, e então analisa fatos, investiga e formula regras de ação prática (15), e distingue-se da psicologia pedagógica porque esta é “a ciência positiva dos fenômenos psicológicos em suas relações com os problemas pedagógicos” (16).

Concordando com W. James sobre a existência autônoma da psicologia pedagógica, também o segue o A. na opinião de que é ridículo impor o estudo da psicologia pedagógica a todos os educadores”, uma vez que toda mãe, mesmo ignorante, é educadora por natureza” (18). Ora, o argumento não colhe. Primeiro, porque, certamente, êsse propósito, se refere aos educadores profissionais, mercenários, de um e outro sexo, evidentemente muitíssimos dêles sem função materna ou sem dons naturais que a supram. Em segundo, porque, mesmo que o pensamento dos contraditores abrangesse as mães, nada teria de ridículo de vez que na nossa espécie, e é a Igreja quem particularmente o afirma, não há instinto puro, mas vontade também, e outros fatores que melhoram, sublimam, substituem ou amortecem o instinto se fôra possível preparar todas as mulheres para a difícil função maternal, que prima sobre todos os encargos humanos, não só pelo ensino da psicologia com pelo de outras matérias, então a educação começaria de fato no berço,



Classes anexas à Escola Normal de Paracatú. — «Desfolhar de uma rosa» (dois tempos de bailado).

onde, quasi sempre, o que começa é a deseducação ou a perversão da criança.

Historiando brevemente o movimento pedagógico, reclama para outros, que não Rabelais, Montaigne, Loche, Rousseau e semelhantes, prioridade de certas doutrinas, assim como a nega a Basedon, Pestalozzi e Froebel, precedidos por S. João Batista de La Salle, o Abade de L'Epée e outros que não cita. A propósito, ocorre-nos dizer que menos passíveis de censura, por tais omissões, são os historiadores da pedagogia do que a própria Igreja que não os vulgarizou devidamente. Sabemos quão recente é a aceitação da Escola Nova pela Igreja, que, entretanto foi de véras, a muitos respeitois, uma precursora.

Passa o A. em revista os métodos de investigação psicológica para deter-se na doutrina de Freud, concluindo pela sua inaplicabilidade à educação, porquanto "no adolescente normal, o que está inconciente deve permanecer como tal, até o momento propício" (30). Diz que quando a psicanálise estiver desembaraçada das preocupações sexuais, ela pode ser um método útil nas mãos de observadores hábeis e cheios de tacto" (30).

Depois de estudar medidas psicológicas e métodos pedagógicos, aborda a questão da evolução humana, considerando o crescimento físico e o mental, e chamando a atenção para o perigo das antecipações de desenvolvimento, estimuladas e às vezes provocadas pelos parentes ou educadores, fabricantes de crianças — prodígio e adultos mediocres, quando não irremediavelmente perdido (49). Censura ainda que em nossa época as crianças se misturem demais com os adultos. "A criança deve ser educada e vigiada de perto pelos pais, mas não está de modo algum apta a compartilhar de todos os pormenores de sua vida" (54). E, a seu ver menos nefasto era o antigo afastamento do que a atual camaradagem.

Daí passa à descrição das funções psicológicas em pedagogia. São elas: a) *função do real*, e é capacidade de ação eficaz; b) *capacidade de observar* as realidades, no domínio físico, moral ou social; c) o emprego da *memória dos con-*

juntos, que utiliza sínteses anteriores; d) *faculdades lógicas*, que compreendem o exame, o julgamento e o raciocínio. Todas estas funções se condicionam aos interesses, que formam a tendência, natural ou adquirida, e a atenção, que a faz primar sobre outras.

Os interesses são estudados com minúcia na sua evolução. A idade escolar é o período dos interesses objetivos, segundo Nagy. Importa, aí, a "ação exercida sobre a realidade exterior". Já a criança vive menos da imaginação, movimenta-se, experimenta, realiza, indaga, investiga, e se a escola não lhe fornece meio propício a essa sede de realidade e movimento, abandona-a muitas vezes e vai expandir-se sózinha ou com camaradas. Seu interesse não é duradouro, mas já estima o resultado do seu trabalho.

Dentro dêsse quadro geral nota-se diferenças entre interesses de meninos e meninas. "Enquanto o rapaz procura narrativas de aventuras, as meninas preferem os livros em que as crianças são heroínas. Os desenhos espontâneos do primeiro representam animais, objetos em movimento; os da menina, representam, de preferência, flôres, móveis, utensílios domésticos" (72)

O adolescente é um sentimental. O coração prepondera sobre os sentidos, até a negação dêles. Época de profundas modificações no sistema nervoso, do mesmo passo que o organismo se aproxima da plenitude funcional, a complexidade da vida social começa a revelar-se ao jovem, interessado por si, mas nas suas relações com os outros, confiante, sensível, crédulo, entusiasta.

Procura amigos, agrupa-se, e dentro em breve absorvem-no as questões morais e religiosas. Como já se vai tornando um raciocinador, pensa profundamente sobre tais temas, e o livro passa a interessá-lo sobremodo.

No capítulo da atenção, que o A. não define, por difícil, estuda a atenção voluntária e a espontânea, esta sob as duas formas: primitiva e aperceptiva, esta última derivada de sínteses e imagens de conhecimentos sensitivos anteriores.

Oferece alguns testes para a verificação da atenção, analisa-lhe a evolução e passa ao estudo das funções particulares: observação, memória, imaginação criadora pensamento lógico, linguagem, senso estético. Aí encontramos algumas conclusões pedagógicas úteis: "A criança das escolas primárias esquece menos rapidamente que o adulto e necessita um número menor de repetições para tornar a aprender" . . . (102); . . . "quanto mais nova a criança, maior tempo e maior número de repetições necessita para aprender" (103); "se se considerar a humanidade em conjunto, a memória está certamente em correlação direta com a inteligência; mas há notáveis exceções, sobretudo quando estão em questão certas memórias, muito especializadas, como a dos calculadores prodigiosos ou jogadores de xadrez. A desigualdade nos graus de inteligência geral implica, quasi sempre, uma diferença de maneira de aprender. O mais bem dotado aprende a matéria da lição como um todo; o menos bem dotado aprendê-la-á por fragmentos que não sintetiza. Esta faculdade de reter as cousas, formando sínteses, é sempre indício de uma boa inteligência" (104). Tratando da imaginação, assinala o devaneio infantil, graças ao qual, muitas vezes, "a criança fará a narração de fatos imaginários com a mesma convicção e a mesma sinceridade como se se tratasse de fatos vividos" (108-9). Fazendo-se o inventário psicológico da criança, resultados interessantes foram obtidos. O primeiro refere-se à pobreza do seu vocabulário, demonstrando desconhecer termos vulgares referentes a objetos de seu conhecimento; o segundo, à sua tendência ao emprêgo de palavras cujo sentido desconhece; o terceiro, à sua quasi completa ignorância das palavras relativas às noções de tempo, o que se deve considerar para o ensino de história.

No capítulo que cogita da evolução do pensamento lógico, aprende-se que "a criança segue as etapas que conduzem ao estabelecimento filosófico do número", do que Hémon conclue, confirmado pela experiência, que é mais fácil do que geralmente se crê, "explicar à criança a lógica

e a razão de ser das operações aritméticas elementares" (115).

A linguagem é estudada com minúcia, e, a propósito, censura o A. os pais e outros adultos que se dirigem à criança imitando-lhe o palavreado hesitante e defeituoso, pois o bebê precisa de modelo, aprende imitando, e não tem tendências a servir de paradigma (120).

A educação estética, intencional, sistemática, só deve começar a partir dos 13 anos. Verificou-se a constância da marcha evolutiva do desenho nas crianças de todo o mundo. Há o estádio das garatujas — rabiscos que só valem pela intenção significativa. O estádio do girino ou celular é o que lhe sucede, consistindo na direção geral do objeto (3 | 2 a 5 anos). Vem após o estádio de transição, sendo o homem representado de face, distinguindo-se bem a cabeça e o corpo (6-8 anos).

Sobrevém o estádio do perfil — representação sofrível do perfil humano, com predominância do que a criança já sabe sobre o que vê, razão da transparência que empresta aos corpos. São ideográficos esses estádios, não passando o desenho, nêles, de representação de imagens interiores, pois, ainda copiando, os alunos curam pouco da exata reprodução do que veem. Sucede-lhe o estádio fisiográfico, em que as cousas são bosquejadas consoante a maneira por que são vistas, sendo aos 10 anos a época em que a perspectiva torna-se compreendida e os 12 ou 13 aquela em que se notam e se distribuem os efeitos da sombra e luz.

Em matéria de inteligência geral, o A. friza que não há confundi-la com a memória mecânica, porque sua função não é reproduzir, mas "a aplicação de nosso pensamento a uma situação nova ao menos sob algum aspecto". Também nada tem que ver com os conhecimentos adquiridos, pois ignorância não significa falta de inteligência. Acentua ainda que o futuro do homem repousa mais na vontade do que na inteligência (134). Para apreciação do grau de inteligência usam-se: o juízo de pais e professo-

res, a classificação escolar, os métodos experimentais. Os dois primeiros não podem aceitar-se, a rigor. Mil e um fatores concorrem para infirmá-lo. Servem praticamente. Os métodos experimentais são: os das correlações, principalmente defendido por Spearman e o de Binet e Simon. O primeiro é falho e não se presta à prática. O segundo é reputado a maior conquista da psico-pedagogia e é hoje de uso universal.

Para os dois eminentes psicólogos, a inteligência engloba as seguintes virtualidades: compreensão, invenção, direção e censura. Para o A., o ponto de vista de Binet é exato, feliz, não tendo sido até agora louvado como deve.

Os testes de Binet para a medida da inteligência agrupa questões afines a estes quatro aspectos da atividade intelectual. Seu teste serviu de base a inúmeros outros, tendo sofrido a revisão americana Terman-Stanford, e merecendo algumas poucas censuras, sem embargo do universal reconhecimento de sua valia, em conjunto. No Brasil mesmo, propuseram-se modificações sobre algumas questões.

O A. não se referiu aqui a muitíssimos outros testes surgidos nos últimos tempos. Explica-se: o original do seu livro é de 1915. A tradução brasileira aparece, portanto, 22 anos depois. Ora, neste século a psicologia tem sido um campo vastíssimo de estudo e experimentação. Daí a gritante lacuna.

O extenso capítulo das disposições voluntárias é dos melhores, não só pela importância pedagógica do assunto como pela maneira pela qual foi tratado.

Senso religioso — Registra aqui o A. as múltiplas pesquisas que se não feito sobre o problema. De todas elas conclue o seguinte: 1.º — a criança, com seus próprios recursos, e independentemente da educação, *pode* chegar ao conhecimento de Deus; 2.º — dadas as dificuldades inerentes ao problema, o resultado das indagações não autoriza qualquer conclusão sobre a evolução do senso religioso; 3.º — consequentemente às dúvidas, que sempre abalam a fé entre adolescentes de 11 a 14 anos, não há *necessária-*

mente uma conversão, por isso que as dúvidas, nesse período, não levam à negação e ao ateísmo; 4.º — as experiências não atingiram, até então, a influência do sobrenatural na alma infantil, a qual só se pode verificar pela observação da conduta:

Senso moral — Versando sobre o sentimento de dever, do justo e do injusto, e sobre a estima das qualidades morais, vários inquiritos se têm feito: Descoendres, Sharp, Kline, Doteyko, Tanner, Roussel, Barnes, Hearn, Monroe... Também não conduzem a nenhuma afirmação segura, pelo menos em se tratando de crianças.

Já os adolescentes demonstram interpretação dos fatos segundo pontos de vista morais. Assim é que, no inquirito de Schäfer, os motivos morais e religiosos apresentados como causa ou justificativa de atos, dão a porcentagem de 71% aos 15 anos (jovens normais), e de 25% em débeis mentais da mesma idade. Para o A. um só meio tem eficácia para se conhecer o senso moral da criança, e é a observação de sua vida. O que, a nosso vêr, implica em concluir que nunca se poderá obter a última palavra a respeito.

Passando ao estudo das tendências sensitivas, bi-partite-as em instintos e hábitos, os primeiros, inatos, os segundos adquiridos em virtude da lei de revivescência dos estados psicológicos. Encarece a importância dos hábitos, adotando as razões de W. James, e discrimina as leis que regem a direção, a evolução, o desaparecimento ou a inibição dessas tendências. Relativamente à atividade voluntária formal, pensa o A. que é forçoso darem-se aos petizes princípios formais de moral (185). Concordando; em parte, diremos que o grande mal do ensino de moral é que, por não terem eficácia intrínseca os princípios morais, ou por não serem entendidos ou suficientemente justificados aos olhos das crianças, o fato é que elles em nada influem sobre a conduta. A não ser assim, deveria ser santa toda gente capaz de recitar Decálogo. Parece-nos que a escola nova não anda mal ensejando ocasiões em que a criança pratique

boas ações, e isto através de toda a sua organização — sistemas disciplinar, métodos de ensino, associações infantis, etc. — para só mais tarde fornecer o princípio moral em virtude do qual devemos agir de uma e não de outra forma.

Num dos parágrafos deste capítulo, a propósito dos defeitos da atividade voluntária formal, o A. estuda o problema da criminalidade infantil, e relaciona as causas apontadas desta precocidade criminal. A 1.ª é a hereditariedade; a 2.ª a desorganização da família; a 3.ª, a ausência de princípios religiosos; a 4.ª, a educação libertária. Nada opondo às duas primeiras causas, temos o que abjetar quanto às duas últimas.

Não cremos que a escola leiga fosse menos feliz que a confessional no sentido de exercer uma influência moralizadora. O que talvez haja acontecido é que a escola leiga não tivesse dado ao aspecto moral da educação a irrecusável importância que tem.

O mal é mais da época do que da escola. Modernamente, moralidade não é recomendação. Afóra os princípios éticos mais gerais — não matar, não roubar — a sociedade hodierna faz vista grossa sobre a transgressão de todos os mais. E os educadores, muitas vezes avezados a essas faltas, também as obsolvem nos alunos. Mas quando o educador é verdadeiramente moralizado, e compreende que não há real educação se não conduz à moralização pôde a escola leiga conseguir excelentes resultados, constituir caracteres retos e dignos.

No que toca ao elemento masculino as escolas religiosas não se podem gabar de haver conseguido muito nesse sector. Não só os seus alunos não se revelam mais moralizados do que os das escolas leigas, como após deixá-la libertam os seus recalques, ridicularizam a sua própria conduta anterior, abjurando-a pela prática reiterada daqueles atos que lhes eram interditos, e chegam muitíssimas vezes a uma total negação, não só da moral religiosa senão também da religião mesma. Aliás, os próprios padres veem

com a maior reserva os seminaristas que não quiseram chegar ao presbiterato...

Também a educação libertária não pôde ser acusada de contribuinte da precocidade na delinquência, salvo se foi mal compreendida e aplicada, e nêsse caso não se deve condenar o princípio em razão de seu desvirtuamento, da mesma sorte que não se pôde responsabilizar a Igreja por erros de seus ministros ou adeptos.

Escola onde cada um faz o que quer, não é escola, é manicômio. Ninguém definiu melhor a educação libertária do que Ferrière, quando, acompanhando o visitante a uma escola nova, êste observou que os alunos faziam o que queriam. O eminente educacionista respondeu num trocadilho: "não, êles *querem o que fazem*". Essa liberdade, que hoje se concede, é legítima. O próprio Deus criador a concedeu ao homem, mas traçou-lhe limites. Talqualmente, na escola devem coexistir liberdade e autoridade, esta condicionando aquela. Liberdade, apenas dentro do que é permitido, para fazer o que é devido. Porque, já o disse Claparède, a educação só preparará para a vida se for ela mesma uma vida. E na vida não há liberdade sem limites. Ainda quando houvesse, à escola não cumpre copiar a vida, tão somente, mas melhorá-la e enriquecê-la.

Ventila ainda aqui o A. o assunto delicadíssimo das faltas contra a castidade. Demonstra, com o testemunho de acatadíssimos cientistas, que a castidade não é prejudicial, sendo antes benéfica. Assim Ch. Féré, Régis e Hesnard, Montegazza, Forel, os componentes do Congresso Internacional de Profilaxia sanitária e moral, Bruxelas, 1902, e a Faculdade de Medicina de Cristiania, Suécia.

Discute também se se deve dar instrução sexual às crianças, concluindo pela negativa, pelo menos no que respeita a um ensino público conquanto o admita feito pelos pais ou pelo confessor em casos e circunstâncias em que tais esclarecimentos sejam oportunos. E ao dar as razões da prudência que aconselha, vem a concordar conosco relativamente à pouca utilidade de um ensino formal de

moral, pois escreve: "Os juízos de valor e os princípios diretores não têm grande influência inibida na criança quando não se baseiam sobre inconveniências ou vantagens presentes" (203-4).

Um capítulo interessante é o referente à mentira infantil. Porque há mentiras propriamente, porém as mais das vezes o que se dá é engano, porque:

- 1.º — ela não distingue o imaginado do vivido;
- 2.º — dá às vezes à palavra um sentido afetivo e não real;
- 3.º — deixa-se suggestionar pela forma da interrogação;
- 4.º — a pobreza vocabular impede-lhe a exata expressão do pensamento.

Uma segunda parte do livro trata da pedagogia particular, aplicada aos normais e aos anormais.

Para o A., normal não é o médio estatisticamente obtido, nem ainda o que procede como a maioria.

A definição deve dar-se segundo a finalidade funcional. Se o homem deve desenvolver-se adaptando-se ao seu meio, "sob o ponto de vista pedagógico, normal é o que é suscetível de ser formado e de se desenvolver de maneira a poder realizar êste fim (212)

Aplicada às funções, tem-se que uma função será normal se adaptada ao trabalho especial a que se destina para auxiliar o homem na sua adaptação ao meio.

Entre as aptidões particulares, isto é, que não são comuns a todos os indivíduos, incluem-se: 1.º — a ortografia usual, para a qual uns têm muito mais facilidade que outros; entre esta aptidão e a memória visual há correlação, em consequência do que os cegos, em regra mais inteligentes que os surdo-mudos, são inferiores na prática ortográfica; 2.º) O cálculo mental, correlacionado com a memória visual, auditiva, motora; 3.º) a inteligência para as matemáticas, pois pessoas dota-

das de boa inteligência geral dificilmente a aprendem. Entre o desenho e o cálculo há correlação inversa, isto é, os que são hábeis num não o são no outro. Finalmente; 4.º) também o desenho é aptidão particular.

Após examinar os tipos psicológicos, os caracteres, as aptidões profissionais, detém-se o A. na análise da coeducação, os seus vários tipos e graus.

Para obter uma conclusão fundada na experiência, pensa o A. que dois processos de investigação não de aplicar-se: comparar resultados obtidos nos estabelecimentos onde o sistema é ou não praticado, e o estudo direto das aptidões particulares dos rapazes e das meninas. Parece-lhe, entanto, que é "difícil tirarem-se conclusões precisas" do primeiro meio de observação, porque "se, em matéria de educação, o sistema é muito, a personalidade do educador é talvez ainda mais decisiva sob o ponto de vista do resultado" (234). Por onde se vê que não divergimos do A. quando, a propósito de influência moralizadora de escola leiga e não leiga, dizíamos precisamente que tudo dependia dos executores da obra educativa...

Já o estudo das aptidões peculiares a cada sexo se apresenta ao A. como condutora à sentença de que a coeducação é prejudicial, porque cada sexo é, física, ideal, afetiva, intelectual e finalisticamente, específico. Aponta as conclusões de Menning, desfavoráveis; as de Stanley Hall, hostis; contrárias, as da sra. Hösch-Ernst; avessas as de Bassi. E outras. Também aprecia certas informações favoráveis.

O assunto é de supremo interesse, temo-lo frisado tantas quantas vezes o temos considerado. E uma ainda queremos insistir sobre a necessidade de se examinar a questão, com o escrúpulo, o carinho, a isenção que merece. Se de fato a coeducação oferece perigos reais, é mister conhecê-los um a um, para, se forçoso for praticá-la em virtude de razões econômicas ou de outras, poderem os educadores precaver-se e evitá-los quanto possível.

Passando ao estudo dos anormais, redigiu o A. páginas brilhantes, fornecendo claras descrições de cada tipo de

anormais, de geito a permitir ao mestre, senão sentenciar a respeito, pelo menos a presumir e levar o suspeito ao exame de quem de direito. Navega, aí, nas águas de Pierre Janet.

Terminando o belo volume, expõe as teorias propostas para resumir a evolução da criança. Discorda da célebre lei biogenética: "a repetição da filogenética". Entende, com Claparède, que não há repetição, mas um certo paralelismo, restrito a algumas fases (273). Contudo favorável ao respeito à individualidade do aluno, não admite educação que consista em deixar expandir-se a personalidade ao sabor das suas impulsões e desejos. "O educador não deve deixar processar-se livremente a evolução, limitando-se unicamente a afastar os obstáculos que pudessem entravá-la. Deve orientar ativamente os elementos para a finalidade colimada e saber opôr às tendências inquietadoras um vigoroso obstáculo (275).

Por esta resenha, que não pôde ser breve, como devia, em face da quantidade e importância da matéria tratada, verifica-se que a Psicologia pedagógica é um livro de primeira ordem, que deve figurar em todas as bibliotecas pedagógicas.

Temos sempre reparado o volume dos erros tipográficos nas edições da Livraria do Globo. E' com grande satisfação que registamos aqui a excelente impressão que nos causou a tradução, cujo autor se escondeu sob as iniciais A. F., feita com cuidado, correção e precisão de termos. O trabalho gráfico foi cuidadoso, de sorte que tudo contribuiu para valorisar a obra.

NOSSA ARITMÉTICA — *Alfredina de Paiva e Souza* — Edição Globo.

O encantador livrinho de tia Alfredina apareceu há já algum tempo, e sobre elle se manifestaram, com rasgados encômios, os nossos maiores entendidos em matemática e metodologia, bastando mencionar Backeuser e Baltazar da Silveira.

E "Nossa Aritmética" realmente faz jús aos aplausos gerais. A autora, que é uma tia jovem, apresentou-a aos pequenos leitores como sendo um livro de colaboração entre ela e os guris. Fê-lo em linguagem natural e singela, de sorte que, ao defrontar-se com a primeira página do texto, o leitor não o faz como quem vá estudar uma lição, mas como quem procura o que falta fazer para completar um trabalho já iniciado. Essa motivação preliminar e geral não induziu, entanto, a autora, a descurar de predispor o aluno em face de cada novo capítulo.

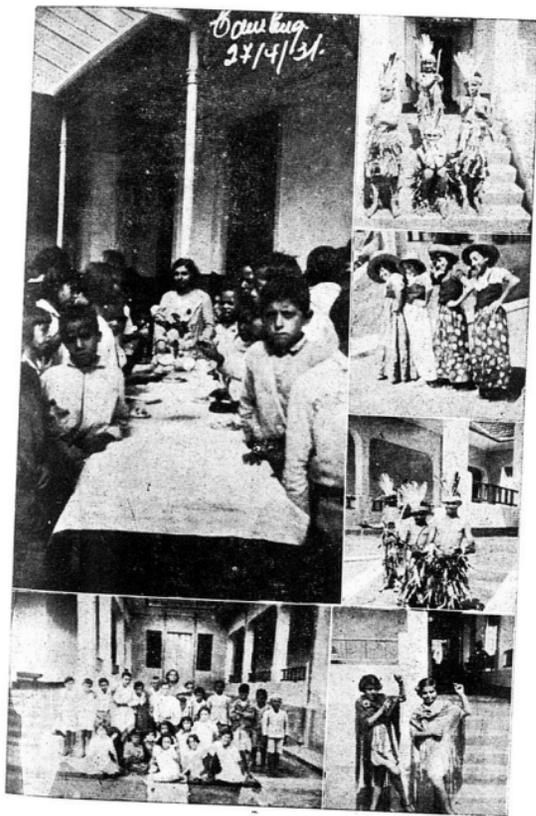
A carta, que o colaborador deve escrever-lhe, participando o acabamento do trabalho, introduz a lição sôbre letras e algarismos. O carteiro entrega as cartas em casas numeradas; pares de um lado, ímpares de outro. Por falar em casa, sugere fazê-las de brinquedo, associando, como de muitas outras vezes, a aritmética aos trabalhos manuais, e introduzindo, praticamente, a noção de escala, embora sem falar dela (16-17).

As noções geométricas, que predominam no princípio do livro, são claras, baseadas nos objetos de uso dos escolares. A pontualidade, que a escola precicitúa e exige, fornece motivo para o conhecimento das horas, para a aprendizagem dos algarismos romanos, que figuram nos relógios, na numeração das casas de travessas, nos capítulos de livros, nos nomes de reis, imperantes e papas...

Uma rapariga que apanha chuva defendida por um guarda-chuva leva ao conhecimento de linhas divergentes, também o sendo as do "carroussel" do Parque de Diversão, ao passo que são convergentes, as de uma rêde, as arestas de uma pirâmide (56-57).

Na pág. 70 propõe a organização de uma papelaria, a propósito do que apresenta exercícios com dinheiro e leva à redação da lista de preços, sugerindo que o aluno formule problemas, para o que lhe oferece espaço.

Não vale a pena particularizar. Seria apenas distribuir a cada capítulo os elogios que já se fizeram ao conjunto da obrinha. Sôbre serem matematicamente corretas as no-



Ao alto, à esquerda a hora da "merenda, no grupo escolar de Cambuquira — À direita, e em baixo: cinco aspectos de várias atividades educativas do grupo escolar de Ibiraci.

ções dadas, a linguagem, em que foram vasadas, é singela, precisa e elegante; os inúmeros jogos sugeridos ou preparados são atraentes e fáceis, podendo ser utilizados ainda nas escolas mais pobres. Consoante já atrás frisámos, há variadas sugestões para a realização de trabalhos manuais, sob a forma de projetos, alguns deles ensanchando a aprendizagem de rudimentos de física aplicada, como nas págs. 76, 77 e 161.

As gravuras são nítidas e sugestivas, sôbre abundantes. Aliás, segundo pessoalmente nos disse, não desejava a A. fossem elas coloridas. Queria que as próprias crianças as colorissem. Teriam assim maior sensação de serem co-autoras do livro, praticariam exercício útil e se interessariam mais por êle, cujo preço, também, permitiria tivesse maior circulação.

Se é verdade que a Livraria do Globo não correspondeu a êsses nobres intuitos da distinta A., é forçoso também dizer que ela se esmerou na confecção de "Nossa aritmética" e apresentou um trabalho pedagógico e artisticamente recomendável.

No conjunto, apenas encontramos as seguintes nugas: pág. 41 — um ponto abreviativo de sobra na inscrição da estátua de D. Pedro I; pág. 45 — falta da crase no *a* que introduz o objeto indireto de *obedecendo*; pág. 85 — (sôbre o grupo de 5 soldadinhos) *minoendo*, por *minuendo*.

Ainda: a multiplicação analítica, apresentada na pág. 94, requer maior número de exercícios, que aliás poderão ser dados pelos professores, pois é mister que a criança distinga logo uma multiplicação por unidades de outra, por dezena, milhar, etc. Na pág. 74, induzindo à análise do problema, para compreensão das relações nele contidas, aconselho: ... "b) Veja o que o problema *pede*". Não seria mais claro: veja o que o problema *pergunta*?

Diremos, para concluir, que a ilustrada professora do Instituto de Educação do Rio teve um cochilo forte, do ponto de vista pedagógico. E' que, no limiar do livro, oferta-o às

crianças; no final, porém, oferece aos professores... o que já não lhe pertencia...

Animada tão somente do propósito de fazer obra útil, desejosa de melhorar o seu belo livrinho, e dando uma simpática lição de modéstia, pede a crítica dos colegas, e, para que nada passe despercebido, fornece ela mesma um questionário meticoloso como o de um confessor.

Ora, o livro infantil deve ser só infantil. Adulto, que não o A., não convém meter o bedelho dentro dêle. Parecemos, pois, que tia Alfredina não devia, dentro do livro, dirigir-se aos professores e muito menos pedir crítica, levando a criança a supor que o livro contém erros, e talvez, por isto, prejudicando o entusiasmo com que ela se dedicaria à colaboração, que lhe foi perdida.

Apesar de destinado ao 3.º ano primário do Distrito Federal, "Nossa aritmética" pôde ser usada em Minas, no 2.º ano (2.º semestre), no 3.º, e até no 4.º, pois já contém algo sobre frações ordinárias, sendo certo, porém, que muito do seu seu conteúdo servirá de guia excelente ao professor, mesmo para o ensino do 1.º ano.

Que surjam brevemente os volumes destinados aos demais anos do curso, e que sejam tão bons quanto o presente, são os nossos votos, e, de certo, os ardentes desejos dos estudantes primários.

ABEL FAGUNDES

Vida escolar em Minas Gerais

Pedimos aos srs. diretores de estabelecimentos de ensino público e particular (escolas isoladas, grupos escolares, escolas normais e ginásios) que nos forneçam, para serem publicadas, fotografias (instantâneos, de preferência) documentárias da vida escolar em nosso Estado.

O desenho na Escola Primária

Pirene Ventura DIAS

BIBLIOGRAFIA: — "El dibujo en la escuela primaria" (V. Masciera) — "Revista do Ensino". "Guia Prático de Pedagogia Experimental" (Alcina Tavares Guerra).

IMPORTANCIA DO DESENHO: — Considerável é, sob diferentes pontos de vista, a importância geral do desenho. Seja como elemento por excelência de cultura artística, seja como fator educativo, especialmente, ou nas suas diversas aplicações à vida prática — é o desenho um manancial na educação intelectual e moral, um alicerce de perfeição e progresso em várias manifestações da atividade social.

Ramo o mais importante das belas artes, que nele encontram a sua base sólida, é ao desenho que devemos as obras primas da pintura, da arquitetura, da escultura, da arte gráfica, pois não foi senão por simples esboços que Raphael, Miguel Angelo, Leonardo Da Vinci e tantos outros gênios conceberam os monumentos que os eternizam na admiração dos povos. Do mesmo modo, no domínio das ciências e artes mecânicas, as grandes concepções do geômetra, do industrial, do engenheiro, foram expressas de antemão por algumas linhas em cuja simplicidade relativa ficou a base do progresso, do conforto material que nos proporciona a civilização.

O desenho, antigamente, era considerado como uma especialidade, patrimônio só dos artistas. Hoje, porém, seu raio de ação cresce em proporções imprevistas, transpondo os estreitos limites em que se movia. Aumentam, dia a dia,

as profissões que usam o desenho. Os gráficos acompanham a maior parte dos trabalhos científicos; a quasi todas as indústrias é indispensável esta forma de expressão; o comércio a usa para os anúncios e catálogos; o livro cada dia vai sendo mais ilustrado; desenvolvem-se as artes gráficas; a publicidade e a moda não prescindem do seu valioso auxilio.

A utilidade prática do desenho se acentua cada vez mais: a dona de casa, por mais modesta que seja, poderá renovar constantemente o seu lar, tornando-o um ambiente de graça e bom gosto, pelo aproveitamento feliz dos arranjos decorativos, pelo espirito de ordem e harmonia que a arte ensina a imprimir em tudo.

E as escolas de todos os graus, nas nações mais adiantadas, dão ao ensino do desenho um lugar de preferência.

Não indica tudo isto a importância crescente que a sociedade moderna dá ao desenho?

Prestando seu valioso auxilio à educação, ao mesmo tempo exercita o sentido da vista, alargando e intensificando a capacidade de observação; concorre para a codificação muscular e adestramento das mãos; desenvolve a memória e a imaginação, desperta e aprimora os sentimentos estéticos na constante contemplação do Belo; e, como o desenho e arte que se resume na instituição da Beleza, na harmonia das linhas e das formas, certamente belos e elevados serão os seus efeitos na formação moral do indivíduo.

Portanto, educar a mão no sentimento da forma e a vista na exatidão da grandeza — é o moderno problema de admirável dualidade que o desenho apresenta.

Não obstante haver dito o Padre Antônio Vieira de todas as artes, a mais bela, a mais expressiva é a arte da palavra, certo é que o desenho é mais concreto, traduzindo melhor, em muitas circunstâncias, os nossos pensamentos, podendo-se mesmo considerá-lo uma linguagem universal.

Meio de expressão valiosíssimo, é servindo-se dele que o professor primário, desprovido, por ventura, de materiais

didáticos adequados, ilustra e esclarece suas lições, substituindo verbalismo nem sempre atraente e colorido, por alguns traços sintéticos. Dêste modo torna-se proveitoso o ensino pela percepção visual, fato de grande monta na aprendizagem de História, Geografia, Ciências Naturais e outras, disciplinas.

AFEIÇÃO DA CRIANÇA PELO DESENHO: — Desde tenra idade as crianças mostram gosto pelo desenho. Com raras exceções, quasi toda criança desenha em seus momentos livres. Na escola mesmo, se a professora consentir, a criança passa o dia desenhando. Na escola primária, a criança não desenha para aprender a desenhar, e, sim, para aprender a *ver*; aí o desenho por amor do desenho não tem lugar: como as outras disciplinas, é um meio e não um fim. Essa afeição da criança pelo desenho, deverá ser tomada como ponto de partida do ensino. Começa-se pois o ensino do desenho pelo desenho espontâneo. Logo nos primeiros dias de aula, a criança empunha o lapis preto ou de côr, não importa, e rabisca, à vontade, papel barato de jornal: a mãosinha vai-se-lhe tornando ágil e flexível, os movimentos seguros e precisos. Nesta primeira fase, não há seriação de exercícios; a criança desenha aquilo que deseja, aquilo que lhe dita a fantasia: não só a mão e a imaginação têm a ganhar com isto.

DESENHO ESPONTANEO: — Os desenhos espontâneos das crianças de pouca idade representam principalmente, pessoas, casas, animais, cenas da vida doméstica e da rua. A criança desenha o que a rodeia, seguindo a inclinação dos homens primitivos. Os desenhos espontâneos, que constituem grande prazer para as crianças, apesar de serem imagens grosseiras, informes, primitivas, comparáveis ao esboço imperfeito de uma idéa que desponta, refletem os gostos, as impressões atuais ou passadas, a vida material das crianças. Estes esquemas tão rudimentares, porém cheios de graça infantil, são excelentes preparativos para as crianças e dão à professora uma grande cópia de preciosas indicações que lhe permitem conhecer e orientar melhor os seus alunos. Nesta

fase inicial do desenho, é nefasto impôr às crianças a reprodução de figuras geométricas pela mal compreendida razão de serem elas mais simples do que a figura humana e os objetos usuais. Este ensino as desanima: as crianças desenham antes de ir para a escola, e, entretanto, na escola, o desenho as desagradava. E' preciso deixá-las livres nesta ocupação, porque é o seu gosto. Aos poucos o mestre intervem para guiar e corrigir o desenho livre, e, dêste modo, utiliza uma força natural em vez de destruí-la. A propósito invoco a opinião de Irving Müller: — "Em desenho, não se espera que a criança se exercite sobre linhas retas e curvas e as domine como elementos separados, para depois lhe permitir que desenhe alguma coisa. Antes disso existem já imagens formadas em sua mente, e essas imagens devem ser por ela expressas, de um modo seu, próprio e livre. Os resultados são desenhos extravagantes, em muitos casos irreconhecíveis como expressão de algum pensamento. Entretanto, a mestra inteligente, verá nesta linguagem balbuciante, incorreta, porém viva, uma grande significação. Ela se empenha, com sabedoria, pela liberdade de expressão e não se apressa por obter um produto acabado de arte".

Assim, a professora aproveitará essa tendência fundamental, estimulando-a, desenvolvendo êsse gosto da criança pelo desenho.

Dêste modo ela deverá deixar que seus alunos desenhem livremente em papel sem pauta ou menos algumas vezes por semana, pois os desenhos de fantasia devidamente metodizados constituem um grande auxiliar para se chegar ao verdadeiro desenho. Além disso, é necessário deixar que reine certa liberdade, para que possam trocar idéas oralmente, sem que haja barulho e confusão, pois, sendo o desenho espontâneo para a criança um meio de representar gráficamente seu pensamento, é natural que ela experimente também a necessidade de expandir-se, falando. Daí, a troca de impressões entre as crianças, a explicação mútua de suas composições ou a interpretação dos seus trabalhos em palestra com a professora, sempre disposta a escultá-las.

A professora conservará, dêste modo, o amor inato da criança pelo Desenho, respeitando a originalidade e a tendência que cada um possa ter.

Como *dever* a mestra fará com que a criança desenhe o que lhe ocorra em aula ou em casa. Às vezes será necessário que ela determine ou dê os temas que deverão ser tirados do ambiente da criança: o gato brincando com a bola, uma criança arrastando um cachorro, etc.

A mestra deverá intervir nestes trabalhos apenas para chamar a atenção da criança para os erros evidentes do desenho, evitando-os, provocando comparações e despertando, às vezes, a crítica do trabalho, pela própria criança. (Auto-crítica). Dizendo, por exemplo: "A criança está perto da casa: alguém desenhou a criança maior do que a casa. E' possível? Quem praticou êste erro? Etc., etc.

E assim também no caso da cabeça de uma pessoa aparecendo através do chapéu; deverá fazer sentir que o chapéu não é transparente.

Ela julgará mais pela impressão geral do que pela execução deficiente e incorreta. Analisará o conjunto notando se as particularidades são possíveis e apropriadas. A professora verificará que os alunos menos observadores farão seus desenhos confusos e incompletos, ao passo que os mais observadores pormenorizam mais. Metodizando êsses primeiros desenhos, para o que é necessário se apoiar sobre estudos psicológicos da linguagem gráfica infantil, com o fim de conhecer sua evolução, é aconselhável que o mestre estude a evolução do desenho infantil. E isto para que possa tirar partido dessa linguagem da criança no ensino de outras matérias.

O DESENHO E SUA EVOLUÇÃO NA CRIANÇA: — Os métodos de estudos de Roberto Gauppys agruparam ou catalogaram os desenhos infantis em três graus, dos mais simples aos mais complicados.

PRIMEIRO GRAU — DA GRAVURA SIMPLES, SEM SENTIDO (aos dois ou três anos) — Nesta fase a criança

não tem o propósito de desenhar: é o instinto, a atividade, a ação que a impele a fazer alguma cousa — e essa alguma cousa pôde ser tomar o lapis e traçar rabiscos. Neste primeiro caso não existe propriamente desenho: é apenas a manifestação do instinto que arrasta a criança a uma atividade motora.

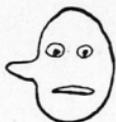
SEGUNDO GRAU — DA GRAVURA COM SIGNIFICAÇÃO PREMEDITADA: — E' preciso ter em vista o termo *premeditado*. Isto quer dizer que a criança de antemão diz o que é o seu desenho. O seu desenho não revela a realidade: não é a significação da realidade. A significação é a própria criança que a dá, de acôrdo com sua imaginação. E' o caso das crianças que fazem um simples traço grosso com o lapis e dizem que é o papai, a mamãe, etc. A significação é premeditada.

TERCEIRO GRAU — DA GRAVURA PRODUTO DA IMITAÇÃO E IMAGINAÇÃO: — (*aos quatro anos*) — Nesta fase já se verifica qualquer esforço de imitação que consiste na reprodução do objeto da imaginação da criança. Isto é, a criança não imita ou não desenha a realidade e sim aquilo que se lhe representa mentalmente.

OS DESENHOS LIVRES: — Se deixarmos as crianças desenharem livremente, isto é, se não lhe dermos um objeto determinado para desenhar, verificamos que a ordem de assuntos, ou temas, ou argumentos, espontaneamente escolhida é esta: primeiro as *pessoas* (pais, mães, irmãos e demais pessoas que convivem com ela); segundo os *animais* (cavalo, gatinho, pato, etc.); terceiro as *cousas* (principalmente casas). Os mesmos desenhos livres, isto é, feitos espontaneamente pela criança de seis a quatorze anos, denotam uma grande variedade de temas. As mais jovens desenharão *pessoas e animais*; as mais crescidas desenharão *cousas* que apresentam já qualquer dificuldade: automóvel, bonde, estátuas, etc.

O que convém notar na idade de quatro a seis anos é que a criança desenha aquilo que a sua imaginação determina e não aquilo que ela observa realmente. Assim Roberto

Gaupp observou que um seu filho de quatro anos se poz a desenhar o "retrato" de sua mamãe, tendo-a à sua frente, sem haver olhado para ela uma só vez. Quer isto dizer: fez um desenho todo de memória, de imaginação. Donde se verifica que nessa idade a criança desenha aquilo que *sabe* da cousa e não aquilo que *observa* na cousa. Daí, as incorreções que surgem. Nos desenhos de figuras humanas, costumam confundir as linhas de frente com as de perfil:



E' o caso também dos desenhos que revelam a transparência do vestido, isto é, a criança desenha a figura humana e deixa ver, apesar da saia, as pernas:



Desta fase se passa à da observação: aquela em que a criança sai do período das garatujas para observar o modelo e copiá-lo tal qual é. Neste caso já intervem a observação. Os estudos feitos neste sentido revelam que há uma uniformidade entre os desenhos das crianças de todas as raças. A forma é a mesma; a criança desenha aquilo que lhe parece mais importante; aquilo que mais lhe interessa.

Na figura humana o que mais a interessa é o *rosto*; é por isso que ela o desenha mais desenvolvido do que as de-

mais partes do corpo. O tronco quasi nunca é desenhado, e quando acontece traça-lo, é para colocar nele os bolsos, os botões da roupa; os braços são a principio traços retos terminados por um feixe de outros traços que variam de três a sete e que representam os dedos. A criança quasi sempre omite o pescoço.

A FASE DA AUTO-CRÍTICA: — Depois da fase em que a criança desenha por imitação sobrem a fase da auto-crítica, isto é, aquele em que ela começa a observar tanto o modelo como o seu desenho; começa a perceber suas correções e incorreções. E aquilo que a principio era de vivo interesse para ela, apesar de ser uma simples garatujá, uns rabiscos, passa a ser aborrecido porque já possui o senso da auto-crítica. Verifica o desencontro entre a produção e o modelo. A criança mal dotada para o desenho desanima. Dá-se justamente o contrário com aquelas que têm aptidão para o desenho. Portanto na fase da auto-crítica a criança sabe mais ou menos julgar a sua relativa perfeição ou a sua imperfeição.

OS DESENHOS INFANTIS SERVINDO DE ESTUDOS ETNOLÓGICOS COMPARATIVOS: — Esse estudo foi pôsto em realce por Frank que procurou estudar a evolução do desenvolvimento psíquico e a evolução do desenho na criança em diferentes raças. O estudo comparativo mais interessante foi o feito entre a criança branca e a negra.

E verificou Frank que, no começo, a evolução do desenho é igual nessas duas raças. Mas na segunda infância a raça negra supera. As funções psíquicas do desenho na criança negra são precoces, enquanto que na criança branca o desenvolvimento do desenho não é tão acentuado, ficando assim em inferioridade. Mas ao aproximar-se a puberdade (quatorze, quinze ou treze), o desenvolvimento mental da criança negra atinge o auge, chega à última etapa do desenvolvimento psíquico, enquanto que a criança branca continua a se desenvolver. E daí em diante a criança preta tem um apoucamento de mentalidade que não é observado na branca. E' daí que se explica a inferioridade da raça ne-

gra. Atingida a puberdade o que se desenvolve espantosamente na criança negra são os instintos sexuais, que sufocam, por assim dizer, as funções mentais.

VANTAGENS DO CULTIVO DO DESENHO NARRATIVO: — (7 aos 9' annos).

- 1.º) Oportunidade para o desenvolvimento das representações gráficas com os exercicios repetidos.
- 2.º) Desenvolvimento da intelligência pela necessidade de focalisar e interpretar as cenas, associando idéias.
- 3.º) Desenvolvimento da memória em conservar os detalhes das cenas nas ordens successivas dos acontecimentos.
- 4.º) Desenvolvimento da imaginação em compor as várias cenas.
- 5.º) Revelação da personalidade.

Nos desenhos narrativos não só as cenas interessam as crianças mas ainda os contos, e a professora deverá então compor historietas.

E' necessário cuidado na escolha do enredo e da extensão da história em que os alunos possam destacar as cenas principais (cão guloso, pintinho teimoso, etc.). A principio, as histórias devem ser dadas de maneira que os alunos as possam interpretar em três quadros apenas, no máximo. Esses quadros poderão ser aumentados à medida que a classe fôr desenvolvendo.

COMO SERÃO INTRODUZIDOS ESSES DESENHOS ESPONTÂNEOS EM CLASSE? — Haverá sempre uma motivação. Como o ensino é hoje todo correlacionado o desenho deverá ser dado de acôrdo com o assunto do dia. No terceiro ano ou quarto o desenho espontâneo aparecerá como grande auxiliar nas excursões. De volta à escola, a professora poderá dizer: "para ilustrar tal ou tal tema, cada um de vocês escolherá do que viu o que quiser para desenhar..."

E, sem dúvida alguma, aparecerão sugestões sôbre sugestões: "eu quero desenhar isto" "eu quero aquilo".

E a professora, sempre procurando manter a ordem e a disciplina, orientará sua classe e colherá desses desenhos espontâneos uma imensidade de dados informativos. Além

dessa aplicação pedagógica do desenho nas excursões, os alunos poderão em rápidos e expressivos esboços colher vasta documentação para os seus estudos. E não só nas excursões; no período narrativo também a professora encontrará uma fonte inexgotável de sugestões: um desastre de automóvel, uma partida de "foot-ball", um banho, o trem de ferro, etc.

Em assuntos de Geografia, Ciências Naturais, História do Brasil, Noções de Cousas, trabalhos manuais, enfim em todas as matérias do terceiro ano e do quarto, o desenho espontâneo terá lugar como excelente auxiliar do ensino. E sem dúvida pelo desenho espontâneo, que a criança, pondo em jôgo a memória, a imaginação para dispôr personagens ou objetos, ou ainda para compôr paisagens poderá revelar sua personalidade: o temperamento alegre, cômico, ou melancólico; estouvamento, ordem, negligência. Além disso, é entre os desenhos espontâneos que a professora encontrará excelentes trabalhos para as exposições de fim de ano, que tanto a preocupam.

Dêstes desenhos espontâneos ou de invenção ou de imaginação passam as crianças à cópia do natural. Mas isto não quer dizer que êsses dois ensinamentos devam estar separados; muito ao contrário êles deverão ser paralelos e simultâneos em sua progressão. Na prática, o ensino do desenho de imitação precedendo o do desenho de invenção ou espontâneo ou também de imaginação — é uma falha pedagógica.

OBJETIVO DO DESENHO ESPONTANEO: — Não só no terceiro ano e no quarto mas em todo o curso primário, o objetivo do desenho espontâneo, dado pela professora, deve ser: conservar o amor inato da criança pelo desenho, aperfeiçoar sua maneira gráfica de expressão, despertar a observação, cultivando-a e respeitando a originalidade e a aptidão natural de cada um.

A IMITAÇÃO E A INVENÇÃO: — O desenho de imitação é o resultado da lembrança, mais ou menos afastada de uma visão material qualquer. Tem por objeto a cópia exata da qual é por assim dizer a leitura e a escrita. Compreende êste desenho, a representação gráfica da figura humana e ani-

mal, dos vegetais, dos minerais, e das obras do homem, tais como os monumentos arquitetônicos e os objetos usuais; em uma palavra, de todas as manifestações visíveis da vida natural e social.

O desenho de invenção ou imaginação é muito mais complicado, pois parece ser a notação gráfica de uma visão cerebral, interna e espontânea e pode também ser a evocação e a imitação inconscientes de lembranças distantes transfiguradas pela própria falta de precisão. Compreende igualmente a representação dos mesmos elementos que o desenho de imitação, pois esta representação resulta, neste caso, de uma escolha prévia de um agrupamento arbitrariamente adotado — em vista de uma harmonia preconcebida e intuitiva que caracteriza o que se chama composição.

DESENHO DO NATURAL: — Repetindo, ou, melhor, frizando: a professora deverá intercalar os exercícios livres ou de invenção com os de imitação, sendo que êsses últimos deverão ser tirados do natural. O desenho de cópia de estampas não deve ser feito. O desenho de gravuras e estampas está desacreditado em absoluto, pois nas nações mais cultas, faz tempo que o aboliram, porque o fim do desenho não é reproduzir produções (para isto há as máquinas) e sim representar objetos reais. A estampa é uma fórmula de representação. Pensemos o que seria a educação das crianças, se as tivéssemos isolado do mundo exterior, de modo que não vissem nem tocassem nada, e as quiséssemos educar só com palavras, dando-lhes definições das cousas: teriam elas a mesma idéia que vendo-as e tocando-as? Ou também se em vez de cousas lhes apresentássemos só desenhos, não seriam suas idéias também incompletas?

Num ensino intuitivo do desenho, êste deve ser do natural; a estampa só se presta para o ensino memorista de fórmulas e definições. Com a gravura não se aprende a desenhá-lo do natural porque ela é plana e os objetos são corpóreos. O verdadeiro ensino tende cada dia mais a desenvolver a personalidade do aluno; a estampa faz com que a criança perca a espontaneidade, inibindo o desenvolvimento de sua perso-

nalidade. Portanto é mais do que necessário que se suprima do ensino a cópia de estampas.

E' o desenho do natural que melhorará os esquemas, pois enriquecerá os meios de expressão das crianças pondo-as frente às formas que a realidade, a natureza lhes oferecem. O verdadeiro desenho, o desenho realista, é a linguagem das formas ou, melhor, das imagens que do mundo exterior formamos pelas impressões que diretamente recebemos das cousas. E' o educador por excelência da nossa atenção, que nos leva a saber olhar e formar imagens claras das cousas. Prepara, pois, para a boa formação de idéias e é a pedra angular do conhecimento do objeto. Esse comércio com a natureza que nos envolve, tem importância capital para a nossa formação e nada conheceríamos se não podessemos estar em contacto com ela. Enfim, por pouco que se encare a psico-fisiologia do desenho e por pouco que se vise a sua utilidade social ver-se-á com a maior evidência que o desenho, como linguagem gráfica, deve ser do *natural*. A criança se interessa vivamente pelo desenho do natural. E' necessário que os métodos de desenho estimulem e encaminhem esse interesse, que será uma força propulsora para o ensino da escrita, que é uma modalidade do desenho.

A professora não deverá cogitar de obter logo de seus alunos uma cópia fiel do modelo. Não importa que eles desenhem todos péssimamente; o que convém é que se fixem nele e compreendam que qualquer objeto pode servir de modelo e tenham uma intuição do seu alto valor representativo; é por isso que é tão aconselhável o desenho de fantasia. Um conto pode servir de base para muitos modelos. E, então, os objetos serão muito mais interessantes às crianças.

E' necessário entretanto que a mestra anule a idéia de exigir, desde o princípio, resultados corretos; em desenho não há nada que possa ser bem feito por crianças pequenas, pois a linha reta, que vemos no princípio de muitos métodos, é difficilissima traçada a mão livre, e além disso não tem nenhum interesse. Por isso é com vagar que a criança corrigirá suas falhas; é pouco a pouco que ela chegará a conceitos mais



Escola Normal de Paraná. — «Bursa russa» (Oulliano).

claros do mundo e da vida. A princípio, os olhos começam a medir distâncias e proporções; aos poucos a observação se aguça para apanhar rapidamente os contornos dos objetos, depois os pormenores mais salientes e em seguida as núncias.

A análise torna-se um hábito com o uso prolongado que dela se faz, porque, embora o desenho seja uma síntese, a função mental de desenhar é uma análise. Esta função é que educa: procurando vêr para copiar, a criança demora seus olhos sobre o modelo e esforça-se por apanhar com segurança cada uma das partes de que êle se compõe. É uma lei do espírito a percepção sincrética das cousas; à primeira vista só os contornos e os caracteres mais salientes impressionam. Se a criança começa a desenhar um objeto conhecido só se fixará no que é mais característico desde o ponto de vista de sua utilidade até o que se relaciona com seu uso, isto é, ela se interessa mais pela ação, pela vida, porém, de uma maneira confusa e pouco determinada.

Por exemplo: desenha um balde contendo uma massa informe, mas não se descuida de fazer a aza; em um regador indicará com preferência o chuveiro para lançar a água.

Interessa-lhes em primeiro lugar o que as cousas são em si, em sua realidade permanente, e não êsses aspectos accidentais que a posição pode dar aos modelos; mas o desenho de imitação força a observação mais demorada; e nesse trabalho a mente passa do "todo para as partes", isto é, analisa; a imagem que depois da análise fica na mente, é mais rica de pormenores, mais nítida, mais perfeita. O essencial, portanto, é despertar o mais cedo possível a atenção e a curiosidade das crianças, primeiro gráu do espírito científico, sempre de reconhecida utilidade.

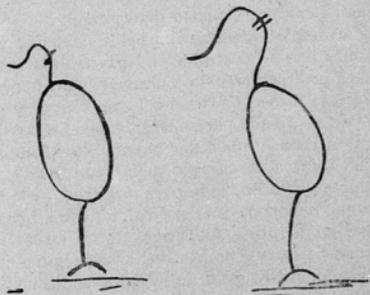
OLHAR BEM E VER BEM: — Eis a indispensável condição para adquirir conhecimentos exatos e, mais tarde, desenhar corretamente.

Toda professora de escola primária deve também, pelo exemplo, habituar a criança a *olhar*, o que conseguirá facilmente porque a criança imita tudo quanto vê; quasi

sempre, porém, vê desenhar de memória. Tratando-se, por exemplo, de um vaso ou um animal, a professora deverá chamar a atenção das crianças para que elas observem muito o modelo, antes e durante a execução do trabalho, empenhando-se para que as crianças adquiram insensivelmente o mesmo hábito para todos os modelos que se lhes oferecerem. Em geral, a professora não parece observar com atenção o modelo, isto é, não copia do natural; mas isto é justamente o contrário do que se deve fazer. É preciso observar muito, pois o caráter está contido no que observamos e no que fazemos aparecer pela *análise*.

O caráter pode ser comum e individual. *Comum* quando se encontra em todos os indivíduos da mesma espécie. *Individual*, quando é próprio de alguns.

Por exemplo: o pescoço se encontra em todas as aves, mas o pescoço curto ou comprido são peculiares a algumas aves.



Estes exemplos dão idéia do que sejam caracteres.

Antes de fazer um desenho deve-se representá-lo na mente, e isto é facilmente conseguido olhando e observando bem o modelo.

Os modelos: — Para que se interesse por qualquer coisa a criança precisa, particularmente, vê-la de perto, pe-

gá-la. Daí a necessidade de se multiplicarem os modelos: muitas vezes, em lugar de apresentar à turma um modelo comum, a professora perguntará: quem quer fazer isso ou aquilo?" E, formará, depois, os alunos em pequenos grupos em torno do objeto escolhido.

No terceiro ano e no quarto, a parte de observação visual deve ser feita com muito cuidado. Os objetos apresentados devem ter as maiores dimensões possíveis, favorecendo, assim, a observação dos alunos. A professora só dará explicações de sombra quando o aluno estiver fazendo as marcações com relativa perfeição. Mostrará como a luz se distribue neste ou naquele modelo.

Dada a simpatia que as crianças têm pelos animais, nada impedirá que se arranjem para a escola por empréstimo, um ou outro dia, alguns coelhos, um gato, um pássaro vivos ou empalhados.

Que interesse palpitante! Quantas imprevistas observações! As folhas também constituem modelos vivos e interessantes: Poderão ser seriadas: das mais simples às mais complicadas, e desenhadas isoladas ou em grupos, conforme se encontrem nas plantas. Outros objetos que servirão como modelos: além das folhas, flores, frutos, hortaliças, poderão usar objetos fabricados, sólidos geométricos, chaves, martelos, esquadros, jarras, etc. Nos Estados Unidos costumam colocar um aluno para modelo em diversas posições.

Colocação dos modelos: — A professora colocará o modelo na classe de modo que seja visto por todos os alunos — sobre a mesa ou estante. Ao iniciar a aula, a professora deverá sempre dizer algumas palavras sobre o trabalho a ser realizado e durante o trabalho deverá percorrer a sala afim de que tenha a impressão do conjunto da classe. Sendo esta muito numerosa, será conveniente pôr dois modelos, pois a perspectiva dos modelos muda sempre se não forem vistos de frente.

Exercício de atenção e memória — Uma das características mais importantes no desenho das crianças é a falta de atenção, pois apenas um esquema muito rudimentar as

satisfaz. E' necessário intensificar o espírito de observação base do verdadeiro desenho; em uma ou outra aula, a professora poderá organizar exposições, afim de que o interesse da classe seja despertado para o trabalho. Ex.: oficina de carpintaria, sapataria, etc. A professora cobrirá os diversos modelos grupados, formando um conjunto harmonioso. Dirá, aos alunos que lhes vai mostrar uma exposição durante alguns minutos, para que desenhem depois o que tiverem visto. A primeira exposição poderá durar no máximo cinco minutos; expirado o prazo marcado, ela ameaçará de cobrir o modêlo, o que despertará a atenção, observação e interesse da classe. Quando tiverem desenhado, a professora poderá expôr mais umas duas vezes, para retificar.

Aplicação pedagógica do desenho do natural: — Uma vez que certa habilidade manual esteja adquirida, começa a professora a tirar partido dela em beneficio de outros estudos.

E os elementos de Geografia aproveitam-na logo para a planta, em esbôço simplíssimo, da sala de aula, do caminho para a casa e depois a cópia da carta do Município, do Estado, do continente, do país e de outras partes do mundo. Neste domínio o desenho correlaciona-se mais amplamente com as lições. Suponhamos que no terceiro ano ou no quarto as crianças se ocupem com a bacia do Amazonas.

Deve, portanto, a professora, para lançar mão do excelente meio de fixação que é o mapa, ensinar a fazê-lo.

E' trabalhando na sua construção que o aluno aprende o valor da escala e o seu manejo bem como a vê e compreender os acidentes geográficos nele representados, e finalmente a ler todos os sinais gráficos com o auxilio da legenda ou convenção. A professora não chegará a um resultado positivo e de real proveito se principiar por mandar os seus alunos confeccionarem mapas com todas as minúcias e fielmente copiados de outros impressos. De nada valerá a explicação verbal: é fazendo que se explica, é fazendo que se aprende.

Portanto, a professora bem avisada, deve, a meu ver, principiar por fazer sentir a necessidade do mapa e as suas vantagens. Utilizando-se do desenho do natural, dirá aos seus alunos, apresentando-lhes uma pequena fôlha de papel em branco e um caixote de um metro e três centímetros: "eu quero desenhar, isto é, representar êste caixote neste papel, de maneira que qualquer pessoa sem ver o caixote possa ter conhecimento do seu formato e do seu tamanho".

Os alunos advirão na impossibilidade de reproduzir o caixote tal qual, pois o papel é muito menor do que o objeto nele a desenhar. — Como fazer?

Depois de ouvidas e discutidas as opiniões que, naturalmente, hão de surgir entre os alunos a professora guiá-los-á à escala, dizendo-lhes que o fato só é possível fazendo com que cada centimetro do caixote a desenhar valha dez ou vinte do caixote real. Duas ou três crianças com o concurso de toda a classe virão ao quadro negro desenhar o caixote com as escalas de um por dez e um por vinte; devendo, depois de mais práticos, fazer representações de vários outros objetos com escalas escolhidas por êles mesmos. Os alunos poderão trocar entre si os desenhos que forem sendo feitos para que os seus colegas ponham em baixo o tamanho real do objeto desenhado.

Quantos valores práticos tiraremos dêsse trabalho?

Os alunos serão obrigados a medir, a fazer uso do metro e de suas respectivas divisões: falarão e trocarão idéias. Terá a professora, dêste modo, dado uma aula em que se entrelaçaram várias disciplinas do programa escolar: Geografia, Aritmética, Língua Pátria e Desenho. E' desnecessário dizer que esta interdependência das várias disciplinas do programa escolar é de extraordinária vantagem.

Depois de saberem os alunos o que um mapa, como se lê, para que serve e como se faz ou melhor, depois de feito o mapa do Amazonas em que os acidentes físicos são assinalados, começa-se os estudos das produções, dos hábitos e de sua vida naquele meio. As figuras de um seringueiro,

dos instrumentos que usa, a extração da borracha, ilustram agradavelmente o assunto. Os pescadores lembram o pirarúci, o peixe-boi, a tartaruga e ainda os jacarés e a vitória régia.

Entre esses modelos, alguns são impossíveis de adquirir para serem copiados do natural pela classe e por isso, poderão fazer desenhos de imaginação ou cópias de outros desenhos.

E, assim, cada assunto oferece uma aluvião de modelos tanto nos terceiro ano como no quarto e também nos outros anos.

Que partido enorme pôde tirar uma mestra hábil se sabe entrelaçá-lo com os demais estudos na escola!

Reduz-se o desenho por esta forma a um mero auxiliar do aprendizado, e, como tal, é de imenso valor.

OBJETIVO DO DESENHO DO NATURAL: — O desenho do natural, se as crianças desenham os objetos que as rodeiam e os que servem de tema para outras lições, é instrutivo em alto grau, pois os alunos têm que observar, e traduzir uma forma. Basta pensar um pouco sobre este ponto para compreender a enorme influência que o desenho do natural exerce sobre a inteligência quando o educando traça "croquis" de tudo que o interessa e do que se relaciona com o estudo.

O ensino do desenho do natural, grandemente educativo tem como finalidade: desenvolver a atenção a memória, a imaginação, a vontade, a habilidade manual e até bons sentimentos, podendo ser um grande fator para apurar o bom gosto e levar as crianças a gozarem as mais puras emoções estéticas. Além disso faz pensar e tem um fim social elevadíssimo.

PERSPECTIVA: — O indivíduo cuja vista vê justo, pode fazer do natural um desenho perfeito, sem saber uma só regra de perspectiva.

— O indivíduo que conhece a fundo todas as regras de perspectiva é incapaz de fazer um desenho qualquer do natural, se ele não sabe ver bem.

Isto porque *desenho perspectivo* é aquele desenho justo, correto conforme o que reclama a perspectiva; e *conhecer perspectiva* é saber as leis múltiplas e complicadas, ensinadas nos diferentes livros especiais e sem os quais, parece, ninguém pode chegar a fazer um desenho exato. Entretanto, o ensino rigoroso e abstrato da perspectiva tem sua razão de ser: é necessário em um pequeno número de carreiras artísticas, desenhos arquiteturais, preparações de desenhos dos quais não se tem o modelo sob os olhos, etc. Mas, si esta ciência é indispensável nesses casos particulares, ela é inútil às crianças do curso primário que não têm sinão a modesta ambição de desenhar do natural um objeto ou um grupo de objetos, etc. Portanto, não devemos dar regras de perspectiva às crianças (determinação do ponto de vista, do ponto de distância de linha de terra, etc.) porque o desenho seria então uma questão mecânica. A perspectiva para os alunos será puramente de observação aprendida olhando os objetos. A professora fará com que os alunos observem a forma, o tamanho dos modelos conforme o lugar do qual os olham comparando imagens com objetos. A vista sómente fará com que notem a representação.

Sobre a colocação e o tamanho dos elementos do desenho, a professora poderá dar utilíssimas lições de perspectiva sem dar leis complicadas.

Quando nós olhamos a natureza — os objetos não nos aparecem na sua forma verdadeira. E' assim que as casas afastadas nos parecem muito menores que as casas próximas; que uma estrada horizontal da qual nós percebemos a extremidade longínqua, nos parece subir.

Essas *deformações aparentes*, às quais estão submetidas, por nossos olhos, todas as cousas que nos cercam, constituem a perspectiva. Um desenho perspectivo é aquele que reproduz fielmente essas deformações ou, melhor, a perspectiva de um objeto é a forma sob a qual ele aparece aos nossos olhos. Portanto, no terceiro ano primário e no quarto a professora não dará leis de perspectiva, mas, sim, o desenho perspectivo.

COMPOSIÇÃO DECORATIVA: — Além dos exercícios de cópia e dos desenhos espontâneos e livres, deverá ser paralelamente desenvolvido o desenho decorativo. Não se trata de copiar adornos e sim de inventá-los, e então seu valor educativo será muito maior.

As meninas encontrarão em seus trabalhos a melhor aplicação da arte decorativa. Os meninos e também as meninas podem chegar à uma aplicação imediata da composição decorativa dos trabalhos manuais. Efetivamente a decoração é arte aplicável; o desenho realista com a expressão do que se quer representar é até certo ponto independente: em geral um adorno só, isolado, não se concebe; é alguma coisa que deve embelezar um objecto e portanto, aplicar-se ao mesmo. Como nos trabalhos manuais escolares se trata de construir objetos, que ha de melhor do que aplicar neles a decoração? Além disso os trabalhos manuais se relacionam diretamente com a Geometria e o Desenho Geométrico; também a decoração se relaciona com eles em seu primeiro grau, desde que os elementos decorativos se façam seguindo uma ordem geométrica; na decoração porém, entram elementos do natural, mais ou menos transformados; deve relacionar-se também com o desenho de observação. A decoração é uma das aplicações práticas mais úteis e usadas. Nós a vemos nos officios e nas indústrias para o embelezamento dos diversos artigos, nas guarnições, e frizos dos pintores, nos entalhos dos carpinteiros, nas figuras dos vasos nos ornamentos dos pratos, etc., etc.

A composição decorativa poderá ser dada perfeitamente no terceiro ano e no quarto. Assim, as crianças, poderão por meio de formas imaginadas (pontos, linhas, figuras geométricas repetidas ou alternadas) fazer guarnições ou adornos. Estas podem ser retas ou em objetos de qualquer forma: jarra e outros objetos.

Dando-se uma ou duas figuras como tema poder-se-á obter variedades do desenho e ter-se-á também a medida da capacidade artistica do aluno. Executada a decoração e aprovada pela professora, deve o trabalho ser aproveitado em

qualquer fim decorativo; em capas de caderno, de enfeites de páginas, papéis para convites, etc. A' medida que os alunos se forem desenvolvendo no desenho os motivos serão tomados do natural; plantas, animais, flôres, frutos, etc.

O melhor é tomar, por exemplo, uma fôlha conhecida ou um ramo simples e sujeitá-lo a uma forma geométrica: triângulo, quadrado, retângulo, círculo:



COLORIDO: — Nada mais natural do que o emprêgo das cores (lâpis ou pincel) para a cópia das cousas, porque todas as formas se nos apresentam coloridas; e é por um trabalho de abstração que chegamos a distinguir os contôrnos tais como os desenhamos geralmente. Assim, no terceiro ano e no quarto, para maior alegria das crianças, poderão ser feitos desenhos coloridos. Qualquer colorido, a lâpis de côr ou a aquarela oferece ensejo para observações relativamente à harmonia das côres em geral.

EDUCAÇÃO DO GOSTO ESTÉTICO: — Dificil e delicada é a educação do gôsto estético que para a criança deve ser feita principalmente por uma série de impressões visuais de graça, harmonia, de luz, de comodidade. Seria preciso dar às crianças algumas noções sôbre a beleza da habitação simples, limpa e arrumada. Para isso basta chamar a atenção das crianças para a decoração da escola e de tempos em tempos, modificá-la com a colaboração dos alunos.

Segundo Amélie Hamaide, "não devem mais ser permitidos nas paredes os tradicionais quadros murais repositórios de poeira completamente destituídos de interêsse, para

as crianças, por não terem sido organizados segundo as modernas diretrizes do ensino; os que devem figurar na sala de aula são os quadros de revisão, reflexo do aproveitamento da turma, exemplo de cooperação, trabalhos, em suma, que também concorrem para a educação do gosto "estético".

Também, pelas janelas, jardineiras com flores, sem que, entretanto seja prejudicada a iluminação da sala. Escolhendo o lugar mais adequado a cada cousa a professora perguntará a opinião das crianças: "onde ficará melhor este quadro?" ou então: "não fica melhor aqui este vaso?".

Na zona urbana dispõem-se com graça as flores compradas ou colhidas no jardim da escola e aprecia-se a beleza das que vicejam nos jardins públicos. De um modo geral, procuremos firmar a preferência pelas flores isoladas ou em pequena quantidade para lutar contra o gosto vulgar dos ramos compostos com uma profusão de flores de todas as espécies. Esse mau gosto observa-se muitas vezes na indumentária feminina. A professora deve ser o modelo, pela discreção graciosa de seu traje.

Enfim, na zona rural e mesmo na urbana não faltam maravilhas naturais que poucas crianças percebem e apreciam espontaneamente, mas que cumpre sejam observadas: uma frondosa árvore, uma flor em botão, o aspecto variável do céu, etc. Fazer admirar tudo isto é espalhar por toda parte delicados gozos e revelar aos rústicos certos interesses e prazeres, próprios a despertar nêles maior carinho pela terra, que nada recusa áqueles que a ela se dedicam. Outro meio de desenvolver o gosto das crianças consiste em ocupar-se a professora um pouco com as vestimentas infantis. Com prudência, ela não deve criticar as modas das crianças e consequentemente o gosto dos pais: a professora poderá divulgar alguns conceitos sobre a beleza, a começar por conselhos higiênicos (incluindo a noção de ordem), depois sobre a harmonia das côres, etc., etc. Assim salientam-se as simpatias e antipatias entre certos tons e a desvantagem de combinar duas côres que, quando isoladas, impressionam a vista agradavelmente.

OPINIAO PESSOAL: — Formularei minha opinião sobre o ensino do Desenho na escola primária exteriorizando as seguintes idéias, aliás, muito simples: aproveitanda e cultivando racionalmente a tendência inata que a criança manifesta para o desenho, tem a escola primária por objetivo no ensino dessa arte, torná-la um recurso eficaz de que o aluno possa lançar mão nas necessidades ordinárias da sua vida prática. Pois, si à escola primária está destinada a uma missão tão elevada como a boa e harmônica formação da criança, não deve ser ela o ponto de início para o que mais tarde deve desenvolver-se em outras partes? Não deve ser a que pela primeira vez abra ante os olhos atônitos das crianças, janelas de onde possam contemplar as grandes perspectivas que nos oferece a vida em suas múltiplas ordens?

Visando, por conseguinte, atingir tais finalidades, cumpre que seja muito criteriosa a intervenção da professora no trabalho do aluno. Em vez de uma cega imposição ou uma crítica desfavorável e intempestiva, de efeitos certamente contraproducentes, proveitosa será, ao contrário, uma orientação segura e discreta, de maneira que o aprendiz em vez de ser autômato, compreenda o valor de seu esforço pessoal. Indicar, sugerir, animar sempre, eis em que consiste aqui o papel de mestre no ensino do desenho.

Encarar o desenho como disciplina à parte que deva ser aprendida para o uso futuro e problemático e com êsse intuito, seriár modelos que não se prendem a assuntos das lições do dia para serem copiados pelos alunos, é sem dúvida falsear a concepção do ensino primário e malbaratar um tempo precioso. Ao contrário, fazer dêle um instrumento de aquisição e de correção de imagens e de idéias é apressar, facilitar e melhorar o estudo, com o agrado das crianças e proveito da ordem na classe.

Para alcançar porém, maior êxito, entendo que nesta orientação será melhor que o mestre illustre a gís, no quadro negro, com rapidez, segurança e graça, todas as suas lições, desde as de linguagem até as que versarem sobre plantas e animais.

Medita-se um pouco, e logo ter-se-á compreendido o alcance prático e utilitário dessa habilidade do professor.

Por esse caminho, sem dúvida alguma, o educador **avançará na didática com segurança, em passo firme e fartamente promissor.**

PIRENE VENTURA DIAS

Toda correspondência para esta publicação deve ter este endereço: "Revista do Ensino".
— Secretaria da Educação.

ASSINATURA DA "REVISTA"

Ano 24\$000

Semestre 12\$000

Número avulso, 2\$000

Coleção de um ano 25\$000

Os pedidos devem ser enviados à Diretoria da "Revista do Ensino", na Secretaria da Educação e Saúde Pública, Belo-Horizonte.

No Prefácio da Vida

Consuelo Costa LOBATO

Ninguém julgue tratar-se agora de alguma creche ou maternidade.

Não é isto. Na opinião mui abalisada do dr. Afrânio Peixoto o "prefácio da vida" vai além desse período de faixas e de fraldas. Para ele essa época de berço e alcantamento é talvez comparável ao frontespício de um livro, com títulos e subtítulos pomposos, medeando uma esplêndida expectativa... De fato, no texto preambular de um livro já se pode ajuizar da substância e fidalguia do autor.

E como não há exórdios sem letras, o dr. Afrânio reputa a época escolar o "prefácio da vida de um homem". Eu, porém, recuo ainda às cabeceiras da escola e ao noviçado do saber, conhecidos liricamente pelo gracioso nome de "Jardim da Infancia". Ai, entendo eu, começa a mentalização do homem de amanhã.

Mas, como, se os Jardins-modelos não lidam com letras nem algarismos? Precisamente por isso. E' já que o simil é de flôres e jardins tomemos a terra para exemplo: quem deseja cultivar um terreno, antes de lançar o grão prodrocente, revolve, aduba e recorta o sólo que vai receber a semente.

Sem esse inicial labor não pode haver colheita abundante nem remunerante. E' óbvio dizer, todavia, que semelhante "lavoura" importa mãos habilíssimas, porque na zona do espírito os "utensílios" são todos de lances de luz...

E para que — Como diz Bernardes — "não se feche alguém no erro com bondade cega", bom é abrir os olhos às verdades reveladas e experimentadas, pois que experiên-

cias excluem autoridade e razão, e bem querer ver é o que melhor conduz ao verdadeiro saber. Um "Jardim da Infância" bem constituído não comporta letras nem números. Letras e números são as sementes da instrução e do que ai se trata é de pura formação. Todo edificio da educação sofrerá ruínas se proporcionado não fôr a tamanha altura as bases da primária instrução. "Na vida como em tudo — pensa Eurico Ferri — o tempo não respeita o que foi feito sem êle". E para que ninguém assim "bondosamente se feche no êrro", afastarei com brandura os gonzos dêsse "benevolente engano" para demonstrar — vagando ainda no ritmo de Bernardes — demonstrar o que mal não faz sabem os pais: Começa o infante de 2 a 3 anos a ensaiar a sua independência. O lar paterno se lhe afigura estreito campo de ação, quasi incompatível com a sua natureza; as mesas e as cadeiras são altas demais; altos os armários, os cabides, quadros, espelhos, etc.; os lavatórios — ah! os lavatórios que jorram água das torneiras — são também tão subidos! As escadas, sim, são ideais na sucessão dêsses degraus que se elevam e fazem "a gente" grande... mas, "a mãe não deixa" subir nem descer sem a mão da ama; que decepção! E assim, na opinião dos pais, as crianças "querem sempre o que não devem"! Fôra de casa não melhora a situação: intenta correr livremente, atravessar as ruas sozinha, e se possível fôsse, com que prazer interceptaria a corrida dos bondes e dos automóveis...

Fô examinando a face biológica dessas "traquinices" que psicólogos pensadores criaram os "Jardins da Infância", em que tudo se amolda ao espirito da criança, que quer também dominio seu, ao qual se possa integrar como ser vivente e operante. E' nesse paraíso da infância que começa a mui delicada e engenhosa missão da "jardineira" no cultivo da complexa flôr humana — a criança. E o custoso labor da "terra planta" importa fadadas mãos de sensibíllissimo tacto...

Um dos mais sérios transe da vida psiquica dos pequeninos consiste na passagem do objetivo para o subjetivo.

do ponderável para o imponderável quando se imprecisa aquela noção de 3.^a pessoa, que faz o infante dizer, até quando se refere a si mesmo: — "nêê quer", "nêê gosta", para superar a noção de individualidade própria: "eu quero", *eu gosto*". E' o momento biológico de inéditas sensações em que a receptibilidade emotiva da criança se acha exposta a quanto há de desordenado e deletério. Dos 3 anos, pois, — e se possível fôr um pouco antes — já necessita a criança de mui acertada e entendida direção, já carece de mentalização, já precisa de abrigo contra os sopros das malignas paixões; impõe-se que se lhe ajuste o organismo em ambiente salubre, para que não degenerem nem perca os superiores atributos do meio em que nasceu. Hoje, educacionalmente falando, é êrro grave levarem-se as crianças à escola sem preparo premonitório, sem ambientação escolar.

Nunca deveriam os pais submeter seus filhinhos aos regimens mais ou menos rijos dos colégios sem nenhum estágio no "Jardim da Infância", onde os pequeninos, brincando, se sociabilizam, ordenam o espirito e a vontade; a vontade, que, disciplinada propaga ritmo a quanto de desordenado lhes possa vir de dentro.

Antes da Instrução é preciso criar uma necessidade intelectual. Educação não se processa aos saltos. Interromper ou sustar a orientação pedagógica ou pedológica, é quebrar a harmonia e cohesão psíquicas da mesma educação. Menos ruim seria, nesse caso, retardar o ingresso da criança no "Jardim", contanto que não houvesse infração ou rompimento dos veículos psíquicos que, dos trabalhos preescolares aos escolares agregam e associam a criança.

Há quem estas cousas não leve a sério, e menospreze os "Jardins da Infância" como "inúteis brincadeiras". Não é justo, porém, o menoscabo, porque, as imutáveis leis biológicas não se reduzem à força de nenhum humano desdém, e não há humano interesse que altere a sequência e consequência das sábias leis que a Natureza regula.

Se estudo, experiência e meditação autorizam razões, eu direi que já fracassam nas primeiras letras muitas crian-

ças por falta de apresto pre-escolar, tanto mais quando não têm os pais a devida paciência em dar tempo à professora para mentalizar a criança antes de alfabetizá-la.

Se assim não fôra, quanta difícil e estranha compreensão em cabedais de aptidão e inteligência converter-se-iam! Mas, lapidar inteligências e gerar discernimento nos espíritos é feitura de subtileza e penetração, e como se não percebem logo os resultados, cáem os pais na ardilosa ilusão do *ensino apressado*, "fechando-se no erro com bondade cega"... E, assim, ao influxo de equivocada fé e enganosa boa vontade se torcem e retorcem as retas diretrizes da Educação!

Vem a propósito transladar aqui notável reparo do mui ilustre dr. Bueno de Andrade: "... as distorsões da personalidade que se revelam na infância, corrigidas em tempo, evitariam o surto de verdadeiras psicopatias, definidas e irremediáveis na idade adulta. A infância é fase ótima para ação preventiva, pois nesse tempo a mentalidade ainda em formação não adquiriu hábitos de conduta, e deixa-se por isso influenciar mais facilmente pelo mundo exterior".

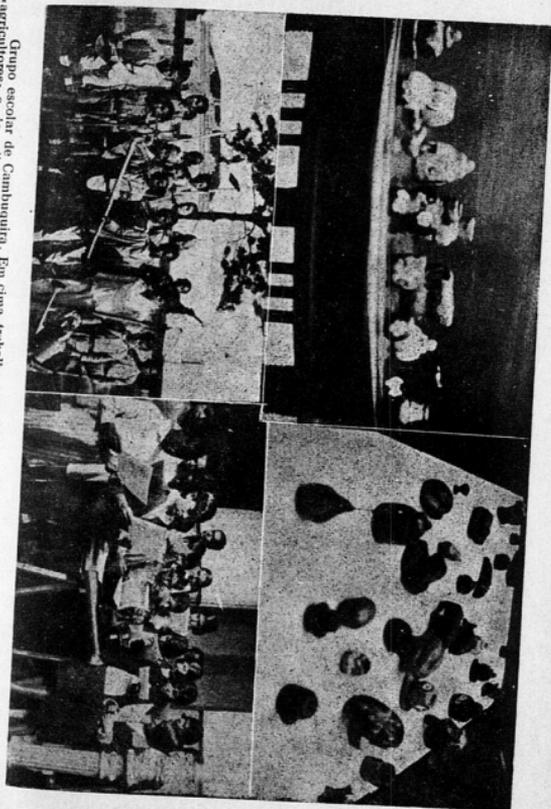
E nem se diga que de psicopatias não cogita a escola, que não é casa de doidos. Lá isso, não é! Mas, se meditarmos nessas "distorsões da personalidade" de que nos fala dr. Bueno, temos de concordar que elas verdadeiramente existem realíssimas nas escolas, e com mais frequência de que se julgam. Ademais, não é sómente o que conduz ao manicômio que nos deve impressionar, pois, essas "disensões" levam também ao cretinismo, à sandice, enfim, a todo esse doloroso corolário de necessidades, de que está o mundo cheio, e contra os quais, nenhuma profilaxia, que nos livre deles, se conhece ainda.

Cuidemos, pois, da Infância, que é obra sã de patriotismo, e é o que mais convém à Pátria-amada, cujo futuro não depende das bocas que lhe grem salve! senão das cabeças que regulem bem, e dos corações que do Brasil se fazem...

CONSUELO DA COSTA LOBATO

241

Grupo escolar de Cambiquira. Em cima, trabalhos manuais executados pelas crianças. Em baixo, pequenos "agricultores" e "jornalistas" em suas atividades.



O sentido moderno da Educação

Celso BARROSO

Impulsionada pela moderna técnica de produção, que exige conhecimentos práticos, perfeição e velocidade no trabalho, a sociedade se encaminha no sentido da completa tecnização da vida, deixando nas margens da estrada percorrida tudo o que é clássico e antigo.

Não diremos que isso signifique um bem, ou que constitua um mal para a sociedade do futuro. Afirmamos apenas ser esta a diretriz inegável, o rumo indiscutível que os fatos imprimem à história.

"A sociedade moderna caracteriza-se pela velocidade da ação, pela ânsia com que procura dominar a natureza em todos os campos de sua atividade. A civilização caminha cada vez mais no sentido do aperfeiçoamento técnico, reclamando dos indivíduos qualidades e aptidões que satisfaçam as necessidades de seu trabalho, o desenvolvimento de sua indústria e as exigências de sua economia".

Ninguém poderá dizer, neste momento, "que as probabilidades de triunfo são as mesmas para os que aprendem grego e latim e os que se aprofundaram no conhecimento do petróleo e das fibras textéis, para os que estudaram as línguas mortas e os que se especializaram nas profissões vivas, para os que lêem Homero e Virgílio no original e os que se tornaram aptos a dirigir uma empresa, um instituto científico e uma organização comercial".

Se repetimos tais frases, é que desejamos, com exatidão, fixar o conceito educacional que fazemos da nova sociedade.

Que significa, pois, educar, no sentido moderno? Qual a diretriz a ser tomada pelas autoridades nacionais e pelos educadores que dirigem os destinos do novo Estado?

Educar, como já temos dito, é preparar o indivíduo na direção de uma vitória fácil na sociedade, pondo-o tanto quanto possível, em condições de enfrentar vantajosamente o ambiente em que vai exercer a sua atividade. E' oferecer-lhe, de acôrdo com a sua capacidade física e intelectual, as maiores possibilidades de triunfo na vida.

Ninguém terá o desplante de afirmar, sem demonstrar incapacidade de observação, que, na luta pela vida, no jôgo das competições e das probabilidades de êxito, em igualdade de condições concorrem o clássico e o moderno, o mestre de grego ou latim e o técnico das indústrias novas, os que aprenderam as declinações linguísticas e os que estudaram as operações comerciais.

O mundo moderno limita-se a apreciar os indivíduos classicamente cultos, deixando-os, porém, à margem da estrada, sem função social remuneradora de seu esforço intelectual.

Aprecia-os, mas não os aproveita. Lastima-os elogiosamente, esquecendo-os nos postos economicamente secundários!

O professor de grego ou de latim alimenta-se, hoje, mais da poesia e da beleza que colhe das páginas dos autores clássicos, onde estas existem em abundância, do que dos parcos ordenados recebidos dos poderes públicos ou particulares.

A mocidade moderna, que é a expressão desse novo mundo da técnica e da velocidade, não se quer alimentar de poesia, que só é gostosa e agradável, nos dias que correm, quando aspirada e sentida no conforto de um lar abundante.

Deserjar imprimir agora à educação um sentido clássico é procurar cercar os movimentos dos que necessitam correr para vencer, é fornecer armas desusadas para um combate a metralhadoras, é pretender fornecer colaborado-

res para um mundo que já não existe, sepultado que se acha nas páginas da história.

O novo Estado brasileiro não pode consentir que o seu "Plano de Educação" esteja fundamentado na teoria de meia duzia de sonhadores honestos mas desambientados.

Sacrificar a ciência em benefício das letras clássicas, como manda o novo plano de educação, é fugir da realidade e deixar-se enlevar pela fantasia, é retrogradar a uma época extinta, é consultar os mortos sobre os destinos dos vivos.

O Estado novo requer a força e o dinamismo da educação técnica e científica, demanda diretrizes que lhe garantam um alto índice de produção, que represente a segurança de sua própria sobrevivência.

Dar a esse Estado moderno a educação antiga é caminhar para um fracasso que arrastará os dois no seu aniquilamento.

O Estado novo assenta o seu poder e o seu prestígio na sua capacidade econômica, isso é, no índice individual e geral de produção. E a produção técnica, que é a base do desenvolvimento social desse novo mundo, exige profissionais que satisfaçam às necessidades de seu trabalho racionalizado, reclama trabalhadores classificados que preencham plenamente os lugares que se vão criando pelo aperfeiçoamento ininterrupto de sua indústria, de seu comércio e de sua agricultura.

Educação científica, técnica e profissional, eis os ramos educacionais da nova sociedade, que tem como eixo de seus conhecimentos os grandes centros de pesquisas.

E o Brasil não tem necessidade de sonhar, em meio do dinamismo universal, mas de estar alerta, caminhando e correndo em busca de um grau de civilização mais elevado e de um mais alto padrão de vida para todos os seus habitantes.

Os clubes de trabalho

— Plínio FERNANDES

Jamais um plano suscitou tanta confusão como o dos clubes de trabalho. Para uns não passam de meros substitutos dos clubes agrícolas americanos, copiados por todo mundo e de inegável efeito nos meios norte-americanos ou anglo-saxões como naquelas onde a educação popular da infância e da juventude atingiu alguma coisa mais que a simples alfabetização, pura e seca. Para outros os clubes de trabalho se resumem num vago movimento ruralista, espécie de fixação do homem ao campo com idéias indecisas sobre ensino rural e higiene.

E ninguém quer concordar com a idéia de serem os clubes de trabalho criação genuinamente brasileira, para não a restringirmos ainda mais e dizermos simplesmente bandeirante.

O plano dos clubes de trabalho surgiu da observação de nossos meios, costumes, tendências, o fenômeno social econômico brasileiro seguinte: depois de organizarmos com inaudito esforço a riqueza estúpida, este abençoado rincão de trabalho produtivo, a fortuna de todos foi sumindo, desaparecendo, para se levantar em seu lugar o desânimo, a paralisia e por vezes mesmo a miséria, por falta de organização inicial.

As nossas escolas, em que pesem o idealismo e boa vontade de muitos ótimos professores, ao diplomarem seus alunos, não lhes dão nenhuma orientação para a vida fu-

tura. E como somente uma porcentagem ínfima da população escolar brasileira prossegue seus estudos, matriculando-se nos cursos secundários, rareando pelas academias superiores, o que acontece é que a grande massa, inculta e desorientada, se dedica de preferência a qualquer destas três atividades: lavoura, indústria e comércio. Setenta por cento da fortuna brasileira tem aqui a sua origem.

Encarando de perto o problema, examinemos alguns fatos positivos. A população escolar paulista atinge facilmente a casa dos 500 mil adolescentes. Que de quatro em quatro anos todos deixam os grupos escolares do Estado, vejamos quantos seguirão seus cursos. Digamos, com otimismo, que 30 % vai para o curso secundário. Temos, portanto, nada menos que 350.000 jovens bandeirantes, futuros cidadãos, filhos do Estado leader da Nação, condenados a continuarem o curso de sua vida, sabendo unicamente: lêr, escrever e contar. Isto não chega. Isto não basta para uma nação da responsabilidade da nossa.

Vejamos agora um fato, verdadeiro e absurdo, diante do problema acima formulado. Pela interpretação que desejamos dar aos clubes de trabalho, essas 350.000 crianças teriam de receber, pois, uma educação vaga de um incerto ruralismo! Teriam todos de marchar para a roça! Na realidade, no entanto, isto jamais se deu e nunca se dará. Desses 350.000 jovens egressos dos bancos primários, talvez nem um terço ficará vivendo na roça. Não porque lhe falte conhecimento de agricultura, nem tão pouco pelo fato de ser o ambiente rural brasileiro deshumanamente desconfortável e tétrico. O fenômeno do exodo dos campos para as cidades vem da influência da civilização universal, que nenhum sistema educativo poderá contrariar. Por essa mesma influência os habitantes dos pequenos logarejos procuram os luminosos centros dinâmicos. Por mais que se queira negar, há latente, dentro de nós, o sentido universal da civilização (Cabot.)

Pela mesma razão pela qual parte da população escolar não abraça a agricultura, outra não preferirá o comer-

cio e a última não se decidirá pela indústria. No entanto, sem a mínima "noção" sobre coisa alguma de lavoura, de comércio ou de indústria, o grosso da população se dedica exclusivamente a estas atividades, porque desde a infância cresceu na suposição de que para tais ramos de trabalho não se requer nenhum conhecimento.

NÃO SERÁ PRECISO EXPERIÊNCIA?

Que digam os calejados de "Experiência". Em agricultura, que tem realizado o Brasil? Qual tem sido a nossa mentalidade com respeito aos problemas de agricultura, a estrutura formidável de nossa economia? Se por vezes conseguimos ótimas qualidades, nem sempre as vendemos com bons resultados. Quando conseguimos ótimos resultados não produzimos nem boas qualidades e nem tipos perfeitamente estandarizados em larga quantidade. E não será através das excelentes e já numerosas escolas agrícolas do país, nem através das futuras e numerosíssimas escolas profissionais agrícolas, nem ainda através dos "clubes agrícolas", imitação dos norte-americanos, que haveremos de mudar a mentalidade, a qualidade, e, em geral, os aspectos da atividade agrícola brasileira. Tudo isso, contudo, poderá ser modificado por intermédio dos brasileiríssimos clubes de trabalho, porque, de fato, eles "obedecem as realidades brasileiras".

Se na lavoura tais são os fatos, que dizermos da indústria, a transformadora das matérias primas a valorisadora dos produtos e dos recursos? Os desastres na indústria, entre nós, se levantam em verdadeiro descalabro. Numerosos são os casos de pessoas conseguirem a custo penoso, durante anos a fio, soma apreciável de dinheiro e a perderem dentro de poucos meses, com as promessas de uma indústria para a qual não traziam nenhuma orientação, nenhuma informação segura. Ainda mesmo dentro do campo das indústrias naturais, organizadas, muito há a desejar, em obediência ao escopo nacional.



Grupo escolar "Lúcio dos Santos". - Crianças caracterizadas para a "Festa da Primavera".

Que dizermos do comércio, o criador da procura, o distribuidor por excelência dos bens e da riqueza, aquele admirável sector da atividade humana que não pára e nem dorme, procurando tudo expandir? Leith, notável professor de economia da Universidade de Harvard, numa publicação em 1930, se não nos enganamos, provou que as falências, no geral, no culto meio norte-americano, se devem à falta de "orientação ao homem que se dedica ao comércio. Essa falta de orientação não se prende, exclusivamente, ao trabalho das anotações mercantís. Compreende uma série de conhecimentos, baseados em experiência constante, indispensáveis, que escapam ao homem da rua, julgando as atividades comerciais as mais fáceis deste mundo... Uma comissão de técnicos alemães positivou num conselho nacional de produção, que o fracasso de comerciante, de um individuo, desorganiza, trás para a coletividade pesado ônus no fim do ano administrativo. E esse, infelizmente, é bem o fenómeno brasileiro que se vem repetindo de geração em geração.

OS INTERESSES NACIONAIS

O que entra em jôgo nos clubes de trabalho não são conhecimentos especializados disto ou daquilo. São os altos interesses nacionais vistos através das atividades gerais e econômicas do povo. Precisamos, antes de mais nada, dar hábitos salútares de trabalho racional, de preocupação metódica aos nossos adolescentes. A experiência firmada em trabalhos repetidos, com observação constante e minuciosa de como os fatos se dão num determinado campo de ocupação. Precisamos encaminhar a nossa juventude e orientá-la de tal modo que se não repitam, para o futuro próximo, os casos tristes de nossos antepassados, senhores opulentos, influentes, homens de um arrôjo admirável, de uma iniciativa rara de se encontrar em outras raças, de uma tempera rija e que, no entanto, desamparados de uma orientação preciosa, vigilante e previdente, foram perdendo terreno,

desaparecendo, a ponto de serem suas lindas esperanças nada mais que revoadas saudosas de uma promessa. Ontem senhores, hoje subordinados.

Para ter êxito na vida bastará que o menino ou a menina frequentemente, durante, pelo menos, quatro anos. o seu clube de trabalho; escolhendo, de acôrdo com o seu temperamento, a atividade que melhor lhe pareça. O menino ou a menina não apredereão por assim dizer e propriamente agricultura, comércio ou indústria. Aprenderão, acima de tudo, a racionar, a observar, a efetuar todos os trabalhos de acôrdo com uma disciplina, um sistema regido, através do qual êles se habituam a empreender uma tarefa, por menor que seja, preocupados com resultados práticos, resultados positivos, absolutamente seguros.

Não importa qual seja, futuramente, o seu trabalho. Poderá ser comerciante, lavrador, médico, advogado, engenheiro ou professor. A preocupação será a racionalização de um esforço contínuo, de uma inteligência actuando, visando um fim certo. E isto representará o país, um grande passo para a sua completa independência econômica e cultural.

NÃO SERA A MASSA INUTIL

O que sentimos rudemente, para tristeza e infelicidade de todos nós, é que estamos sustentando a massa inerte e inútil, a massa apagada improdutiva de 80 por cento de nossa enorme população. Essa população que nada sabe que para coisa alguma foi ou tem sido orientada e que para viver depende de nosso ingente esforço, ultra humano. São raros os brasileiros, mesmo entre os mais cultos, que se dedicam exclusivamente a um mistér único, para viverem.

O fenômeno generalizado por todo mundo, hoje em dia, é o da desocupação, dos sem trabalho. O problema brasileiro, mais sério que o estrangeiro, é o da vida sem orien-

tação na lavoura, no comércio, na indústria. Em outras palavras: enquanto o padrão de vida lá fora orça por trinta, cinquenta e cento por cento melhor que o nosso, ganhamos quatro vezes menos, por exemplo, que o operário americano, recebendo em média cinco dólares.

Porém, no dia em que os clubes de trabalho, brasileiros, se multiplicarem por todas as plagas do Brasil, dando orientação metódica ao viver das massas, nesse dia haveremos de melhorar o nosso padrão de vida e de nossos rendimentos, pois terá o nosso povo sentido racional do trabalho.

PLÍNIO FERNANDES

TABELA DE ANÚNCIOS:

Na capa (lado externo),	1 página	100\$000
" " " " " 1/2	"	60\$000
" " " " " 1/4	"	35\$000
(lado interno),	1	80\$000
" " " " " 1/2	"	50\$000
" " " " " 1/4	"	30\$000
Em páginas-suplemento,	1	60\$000
" " " " " 1/2	"	40\$000
" " " " " 1/4	"	25\$000

Para publicação por 3, 6, 9 e 12 vezes, haverá desconto de 10, 20, 30 e 40 por cento, respectivamente.

Os anúncios no corpo da Revista, em forma de artigos, e os anúncios a cores pagarão preços especiais previamente combinados.

Todo pagamento será feito adiantadamente

Qualidades indispensáveis a um bom professor

H. PIMENTEL

Quem chefia qualquer serviço, quem tem sob sua responsabilidade o pesado encargo de dirigir homens, orientar trabalhos, expedir ordens, etc., precisa estar em condições de fazê-lo conscientemente e com segurança.

Interessante seria ouvir-se uma descrição feita por um general, um almirante, um diretor de grande empresa, sobre os requisitos indispensáveis a um bom soldado, marinho ou operário.

Essa descrição espontânea, tivemos-la feita pelo Dr. Mário Casassanta em uma interessante palestra que dedicou ao magistério municipal do Rio, como diretor que é do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal.

O Dr. Casassanta, que é um perfeito técnico em questões de ensino, depois de haver falado minuciosamente sobre o professor em geral, resumiu em dez as qualidades indispensáveis ao bom professor.

Nono desejo de procurar ser sempre útil aos demais e, principalmente ao professorado, procuraremos aqui resumir em poucas palavras o que aquele educador considera como parte integrante ao bom professor.

Em nossa cidade, é bastante elevado o número dos que se dedicam a tão importante mistério.

Diz o conferencista serem dez as qualidades mais importantes para a formação de uma boa personalidade de professor, e assim as classifica:

1.ª, acolhimento; 2.ª, aparência social; 3.ª, otimismo; 4.ª, dignidade; 5.ª, entusiasmo; 6.ª, imparcialidade; 7.ª, sinceridade; 8.ª, vitalidade; 9.ª, simpatia; 10.ª, cultura.

Por meio do acolhimento, deverá o educador receber sempre satisfeito, bem humorado e pacientemente, os alunos, os pais e os empregados, a quem prestará toda atenção e satisfará nos desejos justos e cabíveis; dando-lhe sempre as razões ponderadas, que o impeça de atendê-los.

Aparência social; esta é, de fato, uma qualidade indispensável ao professor. É pela aparência que se nos mostramos à primeira vista; que se mostra o aspecto exterior, a exterioridade ilusória, pela qual se julga o que se vê.

Essa é importante, mas é preciso que os poderes públicos não se esqueçam de que, especialmente o abandonado magistério fluminense, é muito mal remunerado, ganha pouco e, embora desejoso, uma grande parte dele não poderá satisfazê-la.

Otimismo — é uma disposição natural ou adquirida, de ver as coisas sempre pelo lado bom, esperando, também, uma solução favorável das situações, ainda que elas sejam difíceis.

Pelo otimismo, procuraremos ver o nosso mundo como o melhor dos mundos e encararemos as situações como mais cheias de bem que de mal.

Quem assim logra pensar e ver as coisas, tem alegria em viver, ameniza o sofrimento.

O professor otimista procura fazer comentários e comparações engraçadas, que tanto facilitam a aprendizagem e a retenção dos fatos mais importantes da vida escolar, fazendo-a amena e agradável.

Dignidade — significa altas funções, cargo de graduação elevada, gravidade nas maneiras; modo correto de proceder e pelo qual se impõe ao respeito público.

Entusiasmo — Por entusiasmo, compreende-se uma grande excitação da alma, diante de uma excessiva admiração pela qual nos arrebatamos.

Quem leciona, deverá ter verdadeiro entusiasmo pela sua profissão e sentir-se interessado pelos seus alunos, pelo trabalho por eles a executar e pelo modo mais fácil à sua execução.

Imparcialidade — é a qualidade de quem julga sem paixão ou tendência; de quem age sem querer sacrificar a verdade ou o direito de outrem.

Dentro da imparcialidade, corrige o professor os trabalhos de seus alunos; avalia o esforço que eles fazem quando empregam sua atividade; aplica-lhes as penalidades que merecerem, submetendo-os de modo igual às injunções regulamentares; corrige-se quando se convence do erro; não censura nunca o professor que anteriormente dirigia a classe que lhe está confiada; não censura, também, a classe inteira quando um só aluno se tenha feito merecedor ou passível da repreensão; não se insurge contra as ordens emanadas de seus superiores.

Sinceridade é a qualidade de quem se manifesta sem disfarçar o que sente ou pensa realmente; sem a sinceridade, não conseguirá o professor inculcar em seus educandos o amor, a idéia de honestidade.

Vitalidade, termo que em si resume a saúde, a energia e a força vital de todos os seres.

Simpatia é a tendência natural para com alguém; é uma força atrativa, que nos leva a aproximarmos de outra pessoa, fazendo-nos amáveis, generosos e clementes.

Finalmente, a cultura, que é uma qualidade importantíssima e muito fina, por isso que o professor ensina muito mais o que verdadeiramente é e com o que faz, que aquilo que ele sabe e fala.

Ao Dr. Casassanta perguntaram qual o educador que apresentaria como exemplar e ele respondeu que, educador

Grupo escolar «Coronel José Hildefonso», de Piranga. — Trabalho de horticultura



verdadeiramente exemplar, foi D. Bôsko, o qual possuía com fartura todas aquelas dez exigências; resumindo, um programa de direção.

O Sr. Casassanta terminou a sua conferência exortando-nos à construção de um Brasil permanente, feito de pedras vivas, com soldados que forneçam a incarnação dos ideais militares e defensores da nação; com religiosos que promovam a santificação da família brasileira; com professores capazes de dar alta cultura ao nosso Estado Brasileiro; com operários que se proponham a ser verdadeiros obreiros do bem; com mães que se compenbrem plenamente dos sagrados deveres impostos pela natureza e por determinação de Deus e os desempenhem dentro do lar..

Eis aí como pensa o Dr. Mário Casassanta, com a sua autoridade de Diretor do Departamento de Educação da Prefeitura do Rio.

H. PIMENTEL

OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO, (GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS REUNIDAS, ESCOLAS NORMAIS E GINÁSIOS OFICIAIS) QUE NÃO ESTIVEREM RECEBENDO A "REVISTA DO ENSINO" COM REGULARIDADE DEVEM DIRIGIR SUAS RECLAMAÇÕES A ESTA REDAÇÃO, NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

Educação Cívica

Alba Canzares NASCIMENTO

Não é de hoje, mas de muitos anos atrás, desde que a experiência magisterial nos permitiu assentar e compreender os problemas fundamentais da educação, que proclamamos — na imprensa, no livro, nos congressos — ser a educação moral e cívica a base de toda a construção pedagógica.

Não apenas nos convencemos desta verdade e a proclamamos convitadamente, mas têmo-la vivido. Esta premisa pedagógica, êste pensamento fundamental de formação ética tem sido a razão de ser das nossas atividades escolares.

Sobre o assunto procuramos lançar seguras bases de ação, bases de cunho *filosófico, científico e prático*. Não temos encarado o problema de modo utópico, ou meramente sentimentalista. Mas fomos buscar as bases da ação educativa ético-cívica no ideal religioso cristão e nos ensinamentos mais seguros das ciências de educação: na psicologia, na sociologia e nas novas técnicas da aprendizagem.

Do nosso esforço metódico no objetivo prefixado, em lançar as *bases científicas da educação moral e cívica*, dizem livros e publicações nossas de uma dezena de anos. Chegamos à parte prática e realizadora com a elaboração de um *centro técnico* dedicado à educação do civismo, órgão de formação ético-cívica, por nós sugerido e apresentado criado pelo Departamento de Educação. Este instrumento com organização própria, foi denominado de acôrdo com os ensinamentos da pedagogia — *Paz pela Escola*.

Nem todos, à primeira vista, deduzirão do nome — *Paz pela Escola* — os objetivos do novo serviço e as atividades escolares inúmeras que encerra e em que se desdobra. Uma palavra, porém, de esclarecimento, e logo o sentido da expressão se evidenciará para todos. Eis a nossa *definição*, que torna explícito todo o pensamento realizador da obra patriótica a que temos dado todo o nosso esforço: — *Paz pela Escola é a perfeita educação cívica*. Sim: *uma perfeita educação cívica*, que saiba encarar o *civismo* em todos os *círculos concêntricos* do seu desenvolvimento, a saber: *brasilidade, americanismo, fraternidade*. Da conciliação destas três estruturas *psico-sociais* de formação sentimental redundará a verdadeira, a *perfeição educação cívica* e, consequentemente, a sonhada realidade — *Paz*. Porque — somente de uma brasilidade que não seja xenófoba e, pelo contrário, integrada nas aspirações de *solidariedade continental e simpatia humana*, é que poderá surgir o verdadeiro *patriotismo*, que se não ceva de ódio e sangue e não renega a concórdia humana.

A Seção “Paz pela Escola”, do Instituto de Pesquisas Educacionais é o foco irradiador e coordenador das atividades cívicas da educação em seu triplice aspecto: *brasilidade, americanismo e fraternidade*. — Espírito de amor à Pátria e da sua defesa contra todos os imperialismos, consciência americana, espírito das excelências da civilização cristã, solidária, laboriosa, e pacífica do Novo Mundo e sentimento de cooperação com todos os povos de boa vontade — eis as diretrizes seguras, científicas e patrióticas, que orientam a Seção “Paz pela Escola”.

O serviço “Paz pela Escola”, com toda a sua organização, foi comunicado aos membros da recente *Conferência de Paz*, de Buenos Aires, e adotado pelo mesmo êgregio Congresso em uma das suas resoluções.

Apenas esclarecemos fatos, coordenando cientificamente, o problema da educação cívica: I — formação da *brasilidade*, na base de soberania nacional e espírito de de-

fesa do patrimônio territorial e espiritual da Pátria; II — *americanismo*, comunhão continental para a defesa dos legítimos interesses do Novo Mundo; III — *fraternidade*, sem qualquer relação com as teorias espúrias que levam ao *anacionalismo*, que condenamos.

A fraternidade que pregamos é a fraternidade cristã, que exalta a Pátria, ensinando que a *caridade começa por casa*. O espírito pacifista, que sustentamos, não colide com a noção de *defesa*, e por isso glorificamos o Exército, defensor da ordem e da paz.

Eis tudo definido em matéria de educação cívica. Conciliar antinomias aparentes — eis o trabalho do educador do civismo.

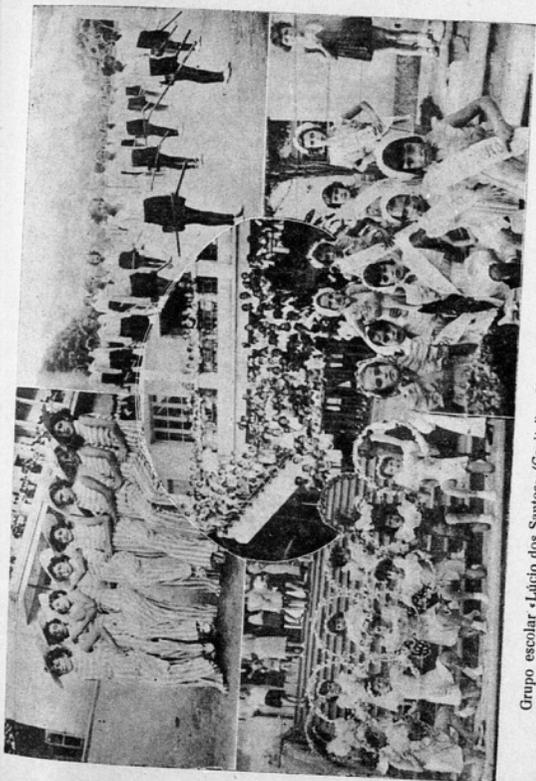
De nada nos vangloriamos de que definimos e conseguimos praticamente em nossas escolas pois que tudo é orientação cristã que seguimos.

E aí fica bem provado que a educação cívica se baseia na educação moral.

ALBA CANIZARES NASCIMENTO

AVISO AOS PROFESSORES E ASSINANTES

Prevenimos aos srs. professores e assinantes que a "Revista do Ensino" não é distribuída pela Imprensa Oficial, mas, sim, pela Secretaria da Educação, para onde a nossa correspondência deve ser dirigida.



Grupo escolar «Lucio dos Santos» (Capital) — Vários aspectos da «Festa da Primavera».

O interêsse na Educação



Propusemo-nos tratar aqui, em primeiro lugar, das características que, ao nosso ver, deve ter a educação em nosso país.

Hoje trataremos do interêsse na educação.

Um dos defeitos mais acentuados da nossa educação escolar é a falta de estímulo que esta oferece aos educandos.

Há tempos, o deputado Cândido Mota Filho apresentou, a respeito, na Assembléia Legislativa do Estado, um projeto que propunha evitar a atração que a rua, com o seu bulício, com as suas vitrinas, com os seus rádios, oferece à criança, desviando-a, por isso, da escola.

Engana-se aquele ilustre parlamentar e educador, quando atribue, exclusivamente, à rua o desvio da criança da escola.

Se ela é um dos fatores, hoje, da evasão dos educandos da escola é porque esta não está organizada de maneira a constituir um centro de atração para a criança.

E' porque a criança se sente mal na escola, quando, por todas as razões, ela deveria sentir-se bem.

E' que a escola tal qual ela está organizada não atende às legítimas e naturais aspirações da criança.

A criança quer, deseja ter liberdade de movimentos e a nossa escola exige imobilidade, de maneira a fazer com que aquela se sinta mal na escola, se sinta, verdadeiramente, presa e a criança tem verdadeiro horror à prisão.

Outro fator dessa evasão é a falta de interêsse, de atração que as nossas escolas apresentam.

A escola deve constituir para a criança um pequeno mundo onde ela encontre tudo, onde ela poderá se movimentar, gozando da maior liberdade possível.

Nada de forçar a natureza da criança. Não se pode manter presas crianças que, pela sua própria natureza, têm necessidade de movimento.

Não se pode exigir imobilidade na criança, quando a própria natureza está a reclamar para ela liberdade de movimento.

E' preciso, ao contrário do que faz a nossa escola, dar à criança um meio próprio ao desenvolvimento de suas próprias necessidades.

E' preciso atender à natureza.

Isso tudo evidencia que a nossa escola está a reclamar uma profunda reforma.

* * *

Já dissemos alhures que se torna necessário organizar a escola de forma a estabelecer métodos que satisfaçam à necessidade de movimento, de atividade da criança.

Deve-se fazer com que a escola aguce o interesse desta.

Apoiando-se a educação no interesse terá ela grandes resultados porque estimula na criança o gosto pela escola, onde ela encontrará, a cada passo, um motivo de atração, de apêgo.

* * *

Duvillard, falando sobre o interesse na criança, assim se exprime: "Los intereses de la primera edad son siempre directos. En este periodo de la vida, el niño une intimamente los medios de que dispone i los fines que persigue. No comprende aun la utilidad de saber. El fin ultimo de sus esfuerzos le permanece oculto; su actividad carece de valor si no es positiva, directa i visible".

A escola deve por isso, atender ao interesse da criança, desde as primeiras letras, desde os primeiros momentos de aula, acabando com as fórmulas rígidas e dogmáticas e adotando fórmulas que evoluam, segundo as necessidades da criança.

Deve-se tirar da escola todo esse mundo de inutilidades e torná-la adaptável desde os primeiros momentos à transição entre a família e a escola.

Atendamos, pois, às necessidades da criança, fazendo com que a escola seja viva e atraente afim de que o educando sinta interesse por ela e por suas coisas.

Ao tratarmos do ensino primário, nos deteremos mais sobre este assunto. — C.

~~~~~

## Sociedade Pestalozzi

Consultorio Médico-Pedagógico

Para crianças retardadas, nervosas,  
com perturbações da linguagem,  
surdas-mudas, com defeitos de caráter,  
anomalias de crescimento, etc.

As segundas e quartas-feiras de 8 às 11 horas

Rua Ouro Preto, 629

Belo Horizonte

Gratuito para crianças pobres

# Organização de classes

Everardo BACKEUSER

1 — O trabalho de organização das classes nas escolas primárias há de ser realizado apenas se conclua o serviço de matrícula ou, preliminarmente e em grande parte, durante esse mesmo período. Essa organização terá de obedecer a critérios determinados, conforme o maior ou menor número de agrupamentos de alunos que se deseje obter.

E' exatamente desses critérios que nos vamos ocupar neste capítulo, havendo então oportunidade de discutir o premente problema da *homogeneização das classes escolares*.

Para se obter tal homogeneização teremos a selecionar os alunos de acôrdo com os referidos critérios, para grupá-los depois conforme as condições idênticas semelhantes ou afins que possam apresentar.

2 — Evidentemente o trabalho de organização das classes tem dificuldades teóricas e dificuldades práticas conforme se trate de escolas grandes (escolas-caserna) ou de escolas pequenas, ou ainda de escolas de um único professor, o que sucede frequentemente nas escolas rurais tanto brasileiras como estrangeiras.

Quando se apresenta este último caso isto é, o de pequena matrícula e de um só mestre, as considerações teóricas a respeito do grupamento dos alunos hão de forçadamente ceder o passo às circunstâncias impostas por esse imperativo categórico. Só havendo uma classe, dentro della terão obrigatoriamente de ficar todos os matriculados.

Ao Professor cabe então solver um problema mais grave e mais sério, qual o de descobrir o modo de dar traba-

lho a todos, a todos interessar, e a cada um ensinar de acôrdo com seu grau de adiantamento, sem que ninguém fique desocupado. Tal preocupação empolgou Collings e, segundo lemos em seu livro — An experiment White a projet curriculum — foram extraordinariamente frutuozos os resultados da adoção de um método intitulado: *método de projetos em escola* — desse tipo por êle dirigida nos Estados Unidos. "Escolas de uma só classe, como são elas denominadas nesse país, transformam-se fâcilmente em escolas de ensino por equipes, isto por assim ser possível reunir as crianças de acôrdo não só com o seu grau de adiantamento como também por outras afinidades psico-pedagógicas e sociais.

Exceto no caso acima, evidentemente excepcional nas cidades ou nas aglomerações urbanas, todas as demais escolas comportam uma certa distribuição dos alunos em classes.

3 — A primeira divisão se há de fazer e pelo grau de adiantamento. E' a divisão corrente.

O grau de adiantamento fixa a distribuição dos alunos em séries ou anos, havendo conforme o sistema educativo, maior ou menor subdivisão dessas séries ou anos. Tudo na vida escolar gira em tôrno dessa distribuição, pois que os programas das diversas matérias do curriculum são redigidos segundo esse critério. Em consequência disso os exames ou os testes obedecem ao desejo de verificar se o aluno está habilitado a ser promovido, isto é, a passar de uma série para outra de adiantamento superior.

Essa classificação de alunos — pelo grau de adiantamento — é absolutamente geral, quer para as escolas primárias, quer para as secundárias e de ensino superior. Aliviaria seria muito difícil fugir a esse critério tão lógico e evidente é êle.

Uma dificuldade surge, porém, para os alunos novos que ainda não hajam frequentado escola ou provenham de estabelecimentos cujo programa de estudo seja diferente. A pequena dificuldade soluciona-se pela realização de um exame ou aplicação de um teste que sirva de aferidor do grau

de adiantamento do matriculando. Quando porém, a transferência se dá com alunos de uma mesma organização escolar as dificuldades desaparecem pois o boletim de matrícula ou a certidão de aprovação em uma escola é válido para todas as outras da mesma organização.

4 — A divisão pelo grau de adiantamento pode ser seguida de outra ou outras *subdivisões* conforme as possibilidades apresentadas pelo número de matriculados.

Se a escola fôr pequena, comportando apenas uma classe para cada grau escolar (isto é, para cada série) não há subdivisão a fazer. Ficarão matriculados em uma só classe todos os alunos da respectiva série e dentro dela o ensino há de ser dado com relativa obediência à situação pessoal de cada aluno. É sempre possível, porém, neste caso, a organização de *níveis* ou *equipes de trabalho* dentro da classe. Sobre isto falaremos adiante.

Quando a escola tem matrícula que comporte a formação de várias classes dentro de uma mesma série, surge então a premente questão do *critério* ou *critérios* sob os quais deve ser feita a subdivisão.

Relativamente a esse assunto muito se tem discutido havendo razões favoráveis e contrárias a cada um dos diversos pontos de vista.

5 — O critério da subdivisão em *níveis* de adiantamento parece lógico: é afinal o mesmo da divisão em *séries*, levado um pouco mais longe. Com a subdivisão em *níveis*, duplica-se ou triplica-se afinal de contas o número de séries pois que cada uma delas fica partida em dois ou três níveis *atrazados e adiantados*, ou *atrazados, médios e adiantados*, ou nível *a* e *b*, ou outra qualquer designação similar.

Evidentemente essa subdivisão em níveis deve ser seguida de uma outra providência: facilitar ou dificultar a promoção à série seguinte em período menor do que o de um ano escolar. De fato, os alunos do nível superior podem prescindir de maior tempo de estudo para se tornarem habilitados a receber matérias mais avançadas, e os do nível in-

ferior precisarão, às vezes, devido à pouca inteligência, ao pouco esforço ou a outros motivos, permanecer tempo maior para adquirirem noções assimiláveis pelos demais colegas em menor prazo.

Com essa subdivisão em níveis consegue-se atingir quasi que o mesmo resultado obtido em outros países por outras maneiras. Há, de fato, nações que já intrometeram nos seus sistemas escolares medidas para atender ao caso dos super-normais e dos subnormais. Não é, de fato, justo que um aluno *bem dotado* (traduzindo ao pé da letra o *gutbegabten* dos alemães), fique obrigado a permanecer na escola mais tempo do que aquele de que precisa para se instruir. E, por outro lado, é impossível conseguir dos *mal dotados* vencerem os óbices da carreira superados normalmente pela maioria da classe.

Sempre que fôr possível, a escola deve organizar para os casos especiais *classes de reajustamento*, nas quais o Professor trate individualmente de fazer avançar alunos que por quaisquer circunstâncias estejam atrasados nessa ou naquela matéria. As *classes de reajustamento* nada têm a ver, porém, com os *níveis* dentro de cada classe. São destinadas apenas a dar solução *individual* a certos casos especiais.

Os *níveis* têm caráter mais geral: por meio deles é possível constituir classes numericamente iguais às demais da escola e até certo ponto homogeneizadas por isso que constituídas por alunos aproximadamente com o mesmo grau de conhecimentos.

6 — Compostas as classes e sub-classes (*níveis*), há evidentemente possibilidades de novas subdivisões se o número de alunos der ensejo a isso.

Surge então uma dupla pergunta: convém levar mais longe a sub-divisão? Admitida a afirmativa como resposta a essa primeira questão, qual o critério a adotar para as novas dicotomias?

Em relação ao primeiro ponto há quem entenda não convir proceder a qualquer outra subdivisão. Uns opinam

assim por lhes parecer *anti-democrática* (Bagley a separação por diferenças de inteligência, pois que na *vida comum* os homens lidam com pessoas de todos os tipos mentais; uns mais, outros menos inteligentes, uns mais, outros menos ativos, uns mais outros menos estudiosos ou trabalhadores. Vença-se na vida (ou se é derrotado) por pessoas *diferentes* de nós. Devemos portanto, alegam, habituarmo-nos desde a escola a essas diferenças, suportando as que nos podem ser desfavoráveis e aproveitando as que forem a nosso favor. A vida é assim afirmam; a escola deve ser assim.

A esse argumento *democrático* poder-se-ia responder dizendo simplesmente que na vida também nos actovelamos com pessoas de maior ou menor saber, desde o sábio até o analfabeto, e nem por isso deixamos de dar às nossas escolas uma certa gradação (aliás indispensável) quanto à seriação dos conhecimentos ministrados.

Outro argumento, e este mais ponderável, quanto a uma excessiva homogeneização das classes é a da vantagem pedagógica de se defrontarem na mesma sala alunos que reciprocamente se possam servir de estímulo. Os melhores, isto é, os mais bem dotados ficam satisfeitos por encontrarem a quem possam vencer, e os menos bem dotados esforçam-se por alcançar os primeiros. Sem dúvida, há, às vezes, esse duplo estímulo, mas a questão também se apresenta de outro modo: os menos bem dotados ficam humilhados com o seu baixo nível, cansados de se esforçarem em vão abandonam o campo. Os melhores, podendo vencer sem trabalho, desaccostumam-se d'este, além de se tornarem orgulhosos empafiosos. E diz Stern, a diferença de grau de saber só é útil quando pequena. Grande, desestimula. Um aluno inteligente e estudioso colocado em uma classe predominante de vadios e estúpidos é muitíssimo prejudicado em seu avanço. Será possivelmente o primeiro, mas essa primazia será de baixa quota.

Tudo parece indicar, portanto, a conveniência de agrupar os alunos por certas semelhanças de modo que entre eles embora havendo alguns contrastes e desníveis, sem dú-

vida inevitáveis, haja todavia uma aproximação mental de modo a torná-los afins.

Sempre que, pelo grande número de alunos matriculados, se torne possível, porém, a triagem dos discentes, tal seleção, conforme os argumentos aqui expendidos, parece indubitavelmente útil:

7 — Vários têm sido os critérios propostos para efetivar essa triagem dos alunos, e, conforme a época ou a moda, têm sido mais ou menos obedecidos por todos os administradores escolares.

Podem ser, assim, compendiados;

- a) — critérios biológicos;
- b) — critérios psicológicos;
- c) — critérios pedagógicos;
- d) — critérios sociais.

8 — Os *critérios biológicos* são os que grupam os alunos os alunos: pela *estatura*, pela *idade cronológica*, pelo *sexo*.

Classificar os alunos pela *estatura* é ainda usado em internatos, não para separá-los nas classes, mas nos dormitórios. A razão é óbvia; rapazes ou moças não devem dormir com crianças. Mesmo com igual desenvolvimento intelectual, seus hábitos de vida tem de ser evidentemente outros, pois que, adolescentes uns e ainda meninos outros, *vivem* de modo diferente. Precisam por isto de uma separação forçada, nas horas de vida comum não intelectual propriamente ditas, isto é, às refeições, nos recreios e nos dormitórios.

Razões análogas aconselham a separação por *idades cronológicas*, porque via de regra, estas coincidem com o desenvolvimento físico, ou seja, com a estatura.

Razões de ordem moral e de ordem psicológica indicam outrossim a separação escolar de acordo com os sexos. Esse critério se prende aos inconvenientes da *coeducação*, cuja condenação é feita por uma série de motivos teóricos e práticos.

Em outro volume (Técnica da Pedagogia Moderna) já tratamos largamente dos inconvenientes da coeducação, só admissível para crianças até 9 anos, ou no máximo, 11 anos de idade.

Muitos especialistas não computam esses três critérios — *estatura, idade cronológica e sexo* — entre os critérios científicos, mas sem dúvida, o são, pois que não só os da psicologia devem ser considerados critérios dessa natureza. Não há, como tirar a biologia êsse caráter. E' por certo, critério de menor relevância, mas "científico" quanto todos os outros.

9 — Entre os critérios psicológicos, cite-se em primeiro lugar o da *inteligência*.

A *inteligência*, depois, que lhe foi possível aplicar *escalas métricas*, passou a ter manipulação fácil, daí surgindo o desejo de, aproveitando a classificação dessas escalas, distribuir segundo elas os diversos níveis escolares.

A *idade mental* foi talvez o que esteve mais em voga depois dos testes de Binet. Este autor organizou sua *escala* selecionando uns quantos testes de acôrdo com os resultados estatísticos obtidos no exame por êle procedido em certo grupo de crianças e adolescentes. Aceita a escala consideram-se como pertencendo a tal idade mental (9 anos por exemplo) as crianças que puderem resolver satisfatoriamente os testes considerados como pertencentes a essa idade e mais uns tantos abaixo dela. (Daremos em outra lição detalhes sobre os testes de Binet). Se a criança examinada tem 9 anos e resolve os testes correspondentes, é dita como tendo a *idade mental* de 9 anos, isto é, terá a idade *normal*. Se, por exemplo for de 12 anos a idade, e a criança não conseguir resolver os testes além de 9 anos, será considerada *retardada* ou *abaixo do normal*; se tiver 7 anos de idade cronológica e solver até aos 9 anos de escala, será então tida como *adiantada* ou *acima do normal*.

O agrupamento por êsse critério leva a juntar na mesma classe os alunos das mesmas *idades mentais*.

Stern introduziu critério mais rigoroso. Adotou apenas a *idade mental*, mas a relação entre esta e a *idade cronoló-*

*gica*, relação que denominou de *quociente intelectual* (Q. I.). Esse novo ponto de vista teve e tem inúmeros adeptos. Adversários também surgiram criticando tal orientação que não levava em conta os conhecimentos do aluno, mas apenas sua *inteligência*.

As classificações escolares de caráter racional, alegou-se, precisam não desprezar o contingente do "saber adquirido". Embora com menos *inteligência*, quem houver dispendido certo esforço de modo a conquistar apreciável soma de saber haverá por isso mesmo revelado qualidades, aplicação, atenção, memória etc. que lhe dão jus a melhor colocação no conjunto dos colegas. Surgiu assim a idéia de *idade educacional* (I. E.) que, posta em comparação com o Q. I., gera o *quociente educacional* (Q. E.). Os testes a serem usados em tais casos não são os simples testes de *inteligência* (tipo Binet-Bobertag-Terman). mas outros mais amplos, incluindo quantidade mais vultosa de conhecimento. Ao fabermos, mais adiante a comparação entre o teste A. B. C., do Professor Lourenço Filho, e os Laboratórios de Psicologia de Belo Horizonte (Prime, Limiar e outros) procuraremos esclarecer êsse novo aspecto da grave questão pedagógica que estamos abordando no momento.

Além dos testes de Binet, a que acima se aludiu, há inúmeros outros de autores alemães, americanos, ingleses, etc. que podem servir ao mesmo mister. Referências detalhadas em português a muitos dêles são encontradas na obra *Testes Escolares Experimentais* de Paulo Maranhão no volume *Testes Individuais de inteligência* de Isaias Alves e em alguns outros autores. De vários dêles daremos circunstanciada notícia em outra parte dêste Curso. Diga-se, porém, desde já, que a grande vantagem destas medidas de *inteligência* ou de conhecimentos é dada quando se utilizam modelos de aplicação coletiva, diversos, portanto, na técnica aos de Binet-Simon de feito individual e, em consequência, de penosíssimo emprêgo.

10 — O critério pedagógico propriamente dito empregado na homogeneização das classes, toma em consideração, em primeiro lugar, a quantidade de *saber escolar* dos discentes.

Essa quantidade de saber escolar, avaliada de 0 a 100, será o numerador de uma fração cujo denominador pode ser ou a idade cronológica, ou a idade mental ou mesmo o Q. I.

o índice de mais fácil aplicação, por isso mesmo destinado a aplicação generalizada, é o que toma para denominador a idade cronológica em meses. (Até 14 dias o mês é considerado como o anterior; de 15 dias em diante como o posterior. Assim o aluno que na data da prova tiver 8 anos 4 meses e 12 dias será considerado como tendo 8 anos e 4 meses ou 100 meses; para o que tiver 8 anos 4 meses e 16 dias, terá 8 anos e 5 meses e o denominador da fração será 101).

A fração assim obtida corresponde afinal a um quociente educacional escolar, isto, é, a um quociente de escolaridade que denominaremos Q. S. (S. — Schola) para não confundir-o com o Q. E. acima citado.

O agrupamento dos alunos pelo Q. S. é extraordinariamente rápido e prático. O Q. S. pôde constar da ficha do aluno, sendo escriturado, no ato de julgamento ou logo que publicado os resultados dos testes de promoção. Em qualquer escola onde venha a ser feita a nova matrícula, não apresentará dificuldade à inscrição do aluno dentro do dado grupo ou sub-classe.

O Q. S. é um quociente lógico. Entre dois que obtinham o mesmo grau de aprovação deverá ser considerado mais capaz o que tiver idade menor, isto é, o que alcançar Q. S. mais elevado. Um aluno com 7 anos e 6 meses (90 meses) que obtivesse 50 no julgamento final de sua série teria um Q. S. de 55. Para que um aluno de 8 anos e 5 meses (100 meses) estivesse no mesmo nível escolar do primeiro, necessário seria que a nota de promoção fosse não 50 mas 55.

Para facilitar ao professorado o uso do Q. S. poder-se-ia distribuir com antecedência tabelas de números recíprocos, de modo que a divisão se transformasse em multiplicação, operação aritmética de manejo mais habitual e fácil. A tabela abaixo e de recíprocos de 84 meses (7 anos) até 192 meses (15 anos e 11 meses) multiplicados por 100.

Um exemplo esclarece seu uso. Se um aluno de 7 anos e 5 meses obtiver 80 pontos como grau de promoção, seu Q. S. será obtido multiplicando 80 por 112, multiplicador esse dado na tabela isto é Q. S. = 89,60. Um aluno de 11 anos e 9 meses que obtenha 74 pontos terá

TABELA DE NUMEROS RECÍPROCOS X 100

| ANOS     | MESES |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|          | 0     | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  |
| 7 .....  | 118   | 117 | 116 | 115 | 114 | 112 | 111 | 110 | 108 | 107 | 106 | 105 |
| 8 .....  | 104   | 103 | 102 | 101 | 100 | 99  | 98  | 97  | 96  | 95  | 94  | 93  |
| 9 .....  | 92    | 92  | 91  | 90  | 89  | 88  | 88  | 87  | 86  | 85  | 85  | 84  |
| 10 ..... | 83    | 83  | 82  | 81  | 81  | 80  | 79  | 79  | 78  | 77  | 77  | 76  |
| 11 ..... | 75    | 75  | 74  | 74  | 73  | 73  | 72  | 72  | 71  | 71  | 70  | 70  |
| 12 ..... | 70    | 64  | 68  | 68  | 67  | 67  | 67  | 66  | 66  | 65  | 65  | 64  |
| 13 ..... | 64    | 64  | 63  | 63  | 63  | 62  | 62  | 61  | 61  | 61  | 60  | 30  |
| 14 ..... | 60    | 59  | 58  | 58  | 58  | 58  | 58  | 57  | 57  | 57  | 56  | 65  |
| 15 ..... | 55    | 55  | 55  | 55  | 54  | 54  | 54  | 53  | 53  | 53  | 52  | 52  |

Entre o Q. S. assim calculado e a nota de aprovação aparecem às vezes diferenças numéricas muito chocantes. Para alterná-las propomos um artifício singelo: acrescentar certa parcela fixa para cada série escolar. Na 1.ª série, haveria a parcela subtrativa — 10 (menos 10). Na 2.ª série, nenhuma parcela. Nas demais, parcelas aditivas: +10 para a 3.ª + 20 para a 4.ª e + 30 para a 5.ª. Um exemplo esclarece. Um aluno da 4.ª série, com 10 anos e 7 meses que houvesse obtido a nota 60, teria o Q. S. calculado dessa maneira.

Q. S. — 60 — 79 — 20 — 47,40 — 20 — 67,40

Outros quocientes de escolaridade tomando por exemplo para denominador a idade mental ou Q. I., são de complexo e a bem dizer supérfluo emprêgo e por isso deixamo-los sem maiores referências.

11. *O critério social* em muitos casos precisa ser levado em conta na organização das classes escolares, pois que a soma de conhecimentos gerais adquiridos pelos alunos em certos ambientes lhes facilita ou lhes dificulta a aprendizagem escolar. Um critério social puro seria impróprio nas democracias onde se procura por todos os meios e modos afastar as desigualdades econômicas ou de qualquer outra espécie.

No ponto de vista de escolaridade das desigualdades sociais desaparecem logo ao fim do primeiro ano de curso, pois que os alunos de ambiente familiar mais seletto se distinguem com facilidade conquistando em geral graus mais altos de aproveitamento adquirido portanto no fim *quociente de escolaridade* mais elevada. A seleção social se dissolve assim em pouco tempo, em um curto ano letivo, no Q. S.

12 — Poder-se-iam sugerir ainda outros tipos de seleção, baseados, por exemplo, nos tipos *memória* (auditiva, visual, motora); na capacidade maior ou menor de *atenção*; nos *temperamentos* (sanguíneo, flumgático, colérico); nas *estruturas* (especulativa, artística, econômica, política, religiosa); em um dos *moldes biotipológicos*; na *atividade*; no *esforço para o estudo (aplicação)* etc. São critérios demasiadamente especializados que tomados isoladamente, um a um, têm pequeno valor e tomados dois a dois, três a três etc., exigiriam grandes massas de alunos a comparar para a formação de pequenos grupos, o que praticamente é irrealizável. Se quiséssemos, por exemplo, tomar 5 caracteres diferenciais para combiná-los em uma classificação para classes de 10 alunos, haveria necessidade de reunir número tão avultado de crianças que, na realidade, iríamos ter, no mesmo nível, alunos residindo em bairros afastados e portanto impossibilitados de frequentar a mesma escola. A ciência levada a este rigor, é devaneio sem deslumbre de praticabilidade. O

critério seria rigorosamente científico, mas não encontraria apóio na realidade.

13 — Nos estabelecimentos pequenos de uma só classe para toda a escola ou de uma só classe para cada série, ou mesmo nas escolas grandes onde se tenha tornado viável a triagem de alunos de cada série, é sempre possível e aconselhável a organização de *equipes*.

As *equipes* são formadas por pequenos grupos de alunos com certas qualidades afins de saber, da atividade, de inteligência etc. Um dos componentes da equipe deve, pelas suas características estruturais, poder assumir a posição de leader. A equipe não é rigorosamente uma homogeneização dentro da classe, mais apezar de composta de elementos por vezes dispar sob certos aspectos, por outros apresenta as vantagens de uma triagem para o trabalho.

E' realizada um pouco a ôlho pelo mestre guiado pelo seu tato pedagógico, sem critério pré-estabelecido, ou ainda pela seleção espontânea dos alunos, grupados em tôrno de suas preferências no estudo.

O trabalho escolar por equipe tem se evidenciado como de grande eficiência. A formação da equipe não está ligada a nenhum método de ensino em particular. Os antigos *partidos* da metodologia jesuita (gregos e troianos) eram o embrião da *equipe*. Disputando o primeiro lugar por emulação, todos estudavam. Do mesmo modo, a equipe.

A equipe aproveita as vantagens do espírito social de classe, assás conhecido pelos sociólogos para transformá-lo em um instrumento de despertar interêsse pela aprendizagem. Sendo de reduzido número de elementos, a equipe não mata a iniciativa individual, embora a esbata na vitalidade do grupo. E' um hábil meio de incentivar a sociabilidade sem extinguir a personalidade.

14. — Qualquer dos critérios acima indicados — o biológico, o psicológico, o pedagógico, o social e os outros do n. 12 — pode ser adotado, com a ressalva de haver na escola, ou pelo menos no distrito escolar, número tal de matriculas em

cada série que comporte a sub-divisão. Se o número de alunos for pequeno, a separação nunca chega a ser proveitosa; haverá sempre de reunir em um mesmo grupo elementos bastante distanciados na escala respectiva, o que torna a homogeneização uma burla.

A nosso ver, o critério mais prático de homogeneização é o do *quociente da escolaridade* (Q. S.), tratado no n. 10. Não exige qualquer trabalho psicológico especial, aplicação de novos testes ou observação demorada dos alunos. Aceita para a triagem o critério geral de seriação pelo grau de conhecimentos e aproveita uma vantajosa combinação entre o aproveitamento escolar revelado pelo grau de promoção e a idade cronológica dada pela certidão de nascimento. O Q. S. pode ser calculado por qualquer professor à vista desses dois documentos. E' por outro lado, de uma precisão bastante satisfatória e tem, como todos os demais, caráter perfeitamente científico. Está apoiado na pedagogia (aplicação ao estudo) e de certo modo na psicologia (inteligência, memória), na biologia (idade, saúde) e mesmo na sociologia como se deprende das considerações feitas no n. 11.

15. — A homogeneização acima indicada só é, porém, totalmente aplicável às séries acima da primeira e a alunos pertencentes à mesma organização escolar (sistema escolar público, ou estabelecimentos particulares reunidos sob uma única direção).

Para que alunos *novos* possam ser grupados convenientemente ou entre si ou dentro de grupos já organizados, é indispensável serem sujeitos a provas idênticas às prestadas pelos demais alunos da escola.

Esse exame, prova ou teste, põe o aluno novo mais ou menos na situação dos demais e a comparação se torna possível.

16. — Quanto a crianças analfabetas, ou quasi, isto é, destinadas à 1.ª série o critério de homogeneização tem de ser outro pela inexistência de uma nota do ano anterior.

Os alunos destinados à 1.ª série são entre si diferentes não só em inteligência e predicados reforçadores dessa inte-

ligência (atenção, memória, fantasia, etc.) como em conhecimentos gerais adquiridos em casa ou com companheiros em tentativas de alfabetização. Sua separação em grupos mais ou menos homogêneos torna-se indispensável e é relativamente mais fácil pelo maior vulto de matriculas nessa série.

De vez que não há, como nos casos anteriores, uma nota de aprovação anterior, pareceria impossível adotar o critério pedagógico de quociente de escolaridade (Q. S.). Refletindo, porém, ver-se-á que, mesmo sem haver frequentado escola, cada candidato tem um certo grau de saber, já de saber social — conhecimentos gerais — já de saber propriamente escolar — familiaridade com letras, números e algarismos. Tudo isso pode ser apurado por meio de testes.

17 — Várias tentativas têm sido feitas. Na impossibilidade de detalhá-las, a todas, aludiremos aos dois principais modelos brasileiros por nós conhecidos — teste *ABC de Lourenço Filho* e *Testes do Laboratório de Psicologia de Belo Horizonte*, e, pela sua importância real e histórica, aos testes do Laboratório de Psicologia da Associação de Professores de Leipzig. Em outro capítulo trataremos dos testes de inteligência propriamente ditos, como os do tipo Binet-Bobertag — Terman ou os de Printner de possível aplicação para homogeneizar classes de analfabetos. Fogem eles, porém, ao critério que preconizamos acima — critério pedagógico — e escapam portanto a um estudo nesta altura do curso.

Deixamos de aludir de novo em detalhe a classificação por idade cronológica e outras aplicáveis a alfabetos para não repetirmos considerações gerais acima feitas.

Impossível de pensar, no caso de grande número de admissões, em um *exame* individual, ou coisa parecida, pelo qual se pudesse identificar o grau de conhecimento em leitura, escrita, contas e conhecimentos gerais.

Há, portanto, evidente necessidade de recorrer ao *teste*. A aplicação do teste terá, porém, de ser penosa, pois que forçadamente individual devido à situação de analfabetismo dos alunos.

18. — A tentativa de *Winckler*, do Laboratório de Psicologia de Leipzig, é um teste de larga envergadura encarando o problema sob vários aspectos. A classificação é estabelecida após a aplicação de 17 modelos destinados a obter o retrato psicológico do novo matriculando, sob vários prismas psicológicos e pedagógicos. Vale a pena enumerá-los.

1.º — *Combinação construtiva* — Testes destinados a verificar a capacidade de reprodução e ao mesmo tempo a enghosidade do aluno. E' dividido em três partes:

- a) armar, com 4 pedras de um jôgo de construção, uma casinha segundo o modelo;
- b) idem, com 7 pedras, também segundo o modelo;
- c) dados em cartolina um quadrado e 2 triângulos retângulos isósceles iguais em soma ao quadrado, construir o retângulo.

2.º — *Reprodução de desenhos* — Apresentar quatro figuras (um quadrado, um triângulo e dois polígonos irregulares) e obter mesmo grosseiramente a reprodução dos respectivos contornos.

3.º — *Memória acústica* — O Professor avisará ao aluno: "Vou lhe dizer algumas palavras; preste bem atenção. Voce deve repetir depois que eu disser:" Enumerará 5 monossílabos e um dissílabo, todos os nomes comumente conhecidos das crianças: *Baum, Stull, Hund, Stein, Haus, Blum!* (1)

4.º — *Memória motora* — Traçar no ar (uma vez, duas vezes, três vezes), uma figura que se assemelha a letra Z maiúscula e pedir a reprodução a lapis no papel. O tamanho da figura no ar deve ter mais ou menos 30 centímetros. (No ensaio que fizemos a criança reproduzia a figura invertendo-a), isto é reproduzia no papel não a figura desenhada no ar mas uma simétrica a ela, como se estivesse em face de um espelho.

5.º — *Memória lógica* — Narra-se uma pequena história em que entram brinquedos infantís, ou fatos possíveis de

(1) — Em português: árvore, cadeira, cão, pedra, casa, flor.

terem ocorrido com a criança e sua mãe, e pede-se a reprodução contando-se como pontos uns tantos detalhes guardados de memória.

6.º — *Adaptação no falar* — Enunciam-se palavras relativamente longas, trissílabos, não conhecidos pela criança e pede-se a reprodução. As palavras usadas na 2.ª edição de *Winckler* são: *fasiola, nautilus, rapsodie, firmament, doremi entemagnus, malsischfl, endemonie*. (Na 1.ª edição o Autor pedia apenas uma: *doremifasol*, para ser pronunciada em 5 segundos).

7.º — *Prolação* — A palavra de difícil pronúncia do original é: "Postkutschkasten." (Em um ensaio que fizemos do teste de *Winckler* usamos: "No tacho chato o rato.")

8.º — *Compreensão de números* — São apresentados ao aluno sucessivamente quadros de 0,15X0,15 com pintas, em número de 3 a 9.

O aluno é convidado a fazer com rodela azul de cartolina a reprodução do que viu. Os mais inteligentes conseguem reproduzir 5 ou 6 dos cartões. Esse primeiro exercício é feito sem que a criança conte os pingos. Em segundo exercício (verificação de saber) pede-se a indicação dos números de pingos de cada cartão, exibindo-se as placas muito depressa e na seguinte ordem: 3, 5, 4, 6, 8, 7.

9.º — *Memória visual* — São mostrados mesmo movidos em frente da criança, uns depois dos outros, sete objetos (chave, relógio, lapis, chapéu, livro, faca, tesoura), gastando-se nisso 30 segundos. Pede-se, depois, sejam ditos os nomes daqueles objetos de que se lembrar.

10. — *Conhecimento de coisas* — Em uma gravura há dispostos nos lugares próprios, uns tantos objetos, cujo nome é pedido (ninho, galho, torquês, vasilha, cano, fechadura, quadrado, círculo, triângulo).

11. — *Fantasia* — Em uma gravura (aliás a mesma do teste 10) pergunta-se certa ação que nela está representada: (Que diz o homem ao cachorro? Para onde vai este? porque é que vai sair?)

12. — *Conhecimento de cores* — Em 14 pequenos cartões de papelão colorido pede-se o nome das cores fundamentais (amarelo, vermelho, verde, azul, escuro, púrpura, alaranjado). Complementarmente, pode-se perguntar: qual a cor do sol? do sangue? da grama? do céu?

13. — *Definições* — Pede-se dizer “que é uma boneca? que é um cavalo? que é um soldado?” tendo-se antes mostrado, como exercício prévio, um garro, formulado idêntica pergunta. As respostas são em geral:

a) *vagas* (é uma coisa de comer). A nota mais ou menos é dada de acôrdo com o valor das respostas; b) *finalistas* (é para comer); c) *descritivas* (é uma coisa com pontas de ferro).

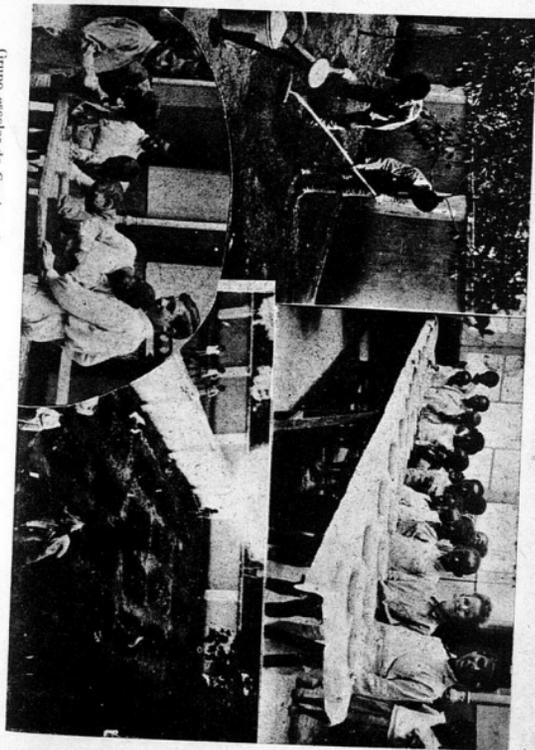
14. — *Observação* — São dadas duas gravuras com várias semelhanças e muitas dissemelhanças. Pede-se que sejam indicadas umas e outras. Nas gravuras apresentadas pelo Autor há pelo menos 50 coisas a observar. Quem observar até 10, é considerado *fraco* (1); de 11 a 25 *médio* (2); de 26 a 50 *forte* (3).

15. *Habilidade manual* — Recortar um molde de capacete guerreiro, cujo contôrno apresenta linhas retas e curvas com uma certa variedade, isto é, fugindo a monotonia. A *avaliação* é feita pela aproximação maior ou menor com a linha do desenho. No nosso ensaio, em vez do capacete alemão, desconhecido de nossas crianças, preferimos desenhar um boné, figura onde são encontradas retas e curvas. Obtivemos sucesso.

16. — *Capacidade de adaptação* — É apresentada, em um retângulo subdividido em outros retângulos menores, e reproduzidos sem periodicidade, cinco objetos bem conhecidos da criança. Pede-se que o aluno enuncie os nomes um depois dos outros mas muito depressa. Quem o fizerem em 50 segundos (sem erro) é forte (3); até 90 segundos, médio (2); acima de 90 segundos, fraco (1).

17. — *Pertinácia e capacidade de concentração* — Mandase marcar em uma grande fôlha de papel quadriculado um

e hortelãntina. — A sãpua escolar\* (em cima a direita) e trabalhos de carpintaria



zero (ovo) e uma cruz (-|-), de modo que os sinais se alterem vertical e horizontalmente. Nota-se a *pertinácia* daqueles que levam mais longe o ensaio; e a *concentração* daqueles que trabalham ininterruptamente, sem parar a cada momento.

Os testes de Winckler visam, como se vê, não só obter indicações de caráter psicológico (compreensão, memória, atenção, observação) como alcançar de certa maneira o nível de conhecimentos da criança e algumas habilidades naturais (manual, de expressão, etc.).

É dispendioso e demorado. Dispendioso, porque exige muito material apropriado, de aquisição e custo acima das possibilidades habituais de escolas sem grandes recursos financeiros. Demorado, porque a aplicação individual de 17 provas subdivididas em vários sub-provas demanda tempo exageradamente grande.

A classificação das crianças é feita em 3 graus, *forte* (3), *médio* (2) e *fraco* (1), de acôrdo com as indicações dadas pelo autor para a *avaliação* de cada um dos testes.

Das tentativas brasileiras a mais antiga é a do Prof. Lourenço Filho. 19. — Dadas as dificuldades práticas encontradas em nossas escolas primárias para determinar o nível de maturidade capaz de permitir o início da aprendizagem, ocorreu ao dr. Lourenço Filho a organização de um certo número de provas, fáceis de aplicar e de corrigir: destinadas a tal averiguação. Foram elas, a princípio, em número de 22 e reduziram-se, após longa experiência, a 8 apenas. Conforme o próprio autor declara a páginas 36 do seu livro "*Testes ABC*" adotou êle em seu trabalho alguns dos testes de Winckler, embora com técnica um tanto diversa.

Os testes ABC têm tido grande aceitação no Distrito Federal, em S. Paulo e em outros pontos do Brasil, sendo a bem dizer até hoje o método mais generalizado de classificar alunos do 1.º ano.

São em resumo os seguintes:

1.º — *Reprodução de três figuras* — (Um quadrado, um losango, e um polígono irregular).

2.º — *Repetição do nome* de 7 objetos desenhados em uma cartolina (caneca, chave, sapato, laranja, automóvel, gato, mão) apresentados a criança e escondidos depois.

3.º — *Reprodução de movimentos* — O mestre traça no ar determinadas figuras que a criança deve reproduzir também no ar com o seu próprio dedo.

4.º — *Reprodução de palavra de várias sílabas* — (Arvore, cadeira, pedra, cachorro, flor, casa, peteca).

5.º — *Reprodução de uma história* — nos seus pontos capitais.

6.º — *Pronúncia de palavras polissílabas difíceis* — (Tombadouro, Pindamonhangaba, etc.).

7.º — *Recorte de um desenho* — de linhas quebradas e sinuosas.

8.º — *Marcação de um pontinho* nas casinhas de uma folha de papel quadriculado.

A avaliação dos testes ABC é feita em três graus: forte (3); médio (2) e fraco (1); a soma das notas dá o nível do aluno.

2.º — *Testes de Belo Horizonte* — Esses testes obedecem a critério muito diverso dos de Winckler.

São antes testes de *conhecimento social*. Por eles pode-se, porém, aferir também, indiretamente, o nível mental dos matriculandos, sem utilizar todavia seus reforçadores imediatos da inteligência (atenção, observação). Tem variado em Belo Horizonte as formas de apresentação.

Julgamos útil reproduzir na íntegra o questionário atual de tais testes cognominados na última edição de *testes de "Limiar"*. É d'êle principal autora D. Maria Angelina Castro apoiada nas lições de Madame Helena Antipoff. Exigem como se verá, material insignificante e de fácil aquisição: um pouco de papel, lapis, caixa de fósforo, palitos.

Eis na íntegra o *Teste Limiar*:

- 1 — De que cor é o carvão?
- 2 — De que cor são as folhas da couve?
- 3 — Qual o animal que dá o leite que nós bebemos?

4 — Qual o animal que nos dá ovos para comer?

5 — Que é que o padeiro faz?

6 — Que é que a costureira faz?

7 — Quem é que ensina os meninos na escola?

8 — Quando uma pessoa não está limpa, a gente diz que ela está...

9 — Quando uma coisa não é passada, a gente diz que ela é...

10 — Para que serve o relógio?

11 — Para que serve uma enxada?

12 — Qual destas cousas você acha mais doce: o sal, o açúcar, a farinha, o feijão?

13 — Agora você vai prestar atenção no que eu vou dizer, para depois repetir tudo direitinho, "vento forte quebrou uma laranjeira bonita no nosso quintal".

14 — Agora eu vou dizer algumas palavras; você vai escutar bem e depois, quando eu acabar, você vai repetir as palavras. Preste atenção. Cabeça, olhos, nariz, boca, braços e pernas.

15 — A mãe de Pedro disse a êle: "Deixe de brincar, vá ver o que seu pai está pedindo", mas Pedro continuou a brincar. O que é que Pedro devia fazer?

16 — Quando se queima lenha, que se vê saindo da fogueira?

17 — Um menino estava brincando com uma bola. Passou um velhinho mesmo na hora em que êle jogava a bola. A bola bateu na cabeça do velho. Que é que você acha que o menino devia fazer?

18 — Quantos lados tem esta caixinha?

19 — Agora você vai pôr a caixinha com o lado menor em cima da mesa.

20 — Agora você vai contar todos êstes fósforos.

21 — Esta caixinha tem três fósforos. E esta outra tem dois. Quantos fósforos tem as duas juntas?

22 — Essa caixinha tem três fósforos. Se eu queimar dois fósforos, quantos ainda ficam dentro da caixinha?

23 — (Colocar sete fósforos, um ao lado do outro, deixando entre eles um espaço, e dizer): Você vai me dar o fósforo do meio.

24 — (Com os fósforos que ficaram). Agora você vai me dar o último fósforo que está a seu lado direito.

25 — (Colocar cinco fósforos um ao lado do outro, deixando entre eles o espaço de um fósforo (comprimento). Agora você vai prestar muita atenção no que eu vou fazer, para depois você fazer a mesma coisa. (Tomar o lapis e tocar com êle no primeiro, no terceiro, no segundo, no quarto, no terceiro e no quinto fósforo começando a contar pela esquerda. A criança deve tocar o fósforo na mesma ordem). Faça a mesma coisa.

26 — Tomo êstes seis fósforos. Você vai por a mesma quantidade de fósforos em cada uma destas caixinhas vazias.

27 — Nós vamos agora fazer outra coisa (entregando à criança três fósforos, dizer): Você vai por êstes fósforos, um ao lado do outro, mas dêste modo: um fósforo de cabeça para cima, e dois de cabeça para baixo; um fósforo (mostrar com os três primeiros e deixar a criança continuar).

28 — Agora você vai fazer com êstes cinco fósforos uma figura assim.

29 — Agora você vai fazer com o lapis um desenho igual a êste:

30 — Agora, para acabar, você vai desenhar um homem o melhor que você puder.

31 — Comparando o texto *Limiar* de Belo Horizonte e o ABC vê-se serem êles de fundamentos muito diversos. Ao passo que o segundo é predominantemente de *carater psicológico*, o primeiro é muito mais orientado no sentido de verificar conhecimentos gerais e mesmo escolares, isto é de "saber social".

*Julgando interessante, a comparação de seus resultados, ensaiámos em 1937, estando nós na direção do Instituto de Pesquisas Educacionais, em quatro escolas experimen-*

tais os testes *Limiar* de Belo Horizonte, com o fim de compará-los com os textos ABC. Êstes foram aplicados como correntemente vinha sendo feito na capital da República, pelos próprios professores da classe, sem preparo especial senão o indicado nas instruções respectivas. Para emprêgo dos testes *Limiar*, foi nomeado um pequeno grupo de pessoas, sempre as mesmas, em número de 10, do grupo constituído pelas *Orientadoras*, em serviço no I. P. E. Tomados os resultados de 362 alunos a correlação atingiu 0,62 com um desvio padrão de  $-0,03$ , o que corresponde a considerá-los equivalentes em seus efeitos de julgamento.

22 — Aproveitando as indicações acima e os resultados dos testes de Winckler, ABC e de Belo Horizonte confeccionamos, também nós, um outro modelo destinado à avaliação:

- 1) *inteligência* pela capacidade de observação e interpretação.
- 2) *dos reforçadores da inteligência* (atenção e memória);
- 3) *de conhecimentos gerais*;
- 4) *de conhecimentos de caráter escolar*;
- 5) *de capacidade manual*.

Para realizar êstes cinco objetivos preparamos cuidadosamente duas gravuras de um panorama tipicamente brasileiro contendo várias semelhanças e muitas dissimelhanças, respectivamente chamadas gravura I e gravura II.

As instruções para a aplicação do teste foram as seguintes:

- 1) *Observação e interpretação* — O professor mostrará à criança a gravura I e perguntará após alguns segundos: — "Que vê você nesta gravura?" "Se o aluno citar apenas uma ou duas coisas o professor dirá ainda: — "Que mais vê você nesta página?"

Tempo: 2 minutos.

(Êste teste vale de 0 a 3 pontos, assim distribuídos: zero aos que nada responderem; 1 ponto às crianças que

apenas enumerarem coisas; 2 pontos aos que, além dos nomes dos objetos desenhados, disserem mais alguma coisa (exemplo: um menino segurando um pasta); 3 — aos que demonstrarem capacidade de *imaginação* (exemplo: "Menino que vai para escola" ou "Menino carregando uma pasta com livros" ou ainda (outro exemplo) "O homem das bolas ia sendo atropelado").

A seguir, e apenas às crianças que tiverem demonstrado maior desenvolvimento mental, o professor perguntará: — "*Que representa esta gravura?* (A resposta valerá 1 ponto desde que não contenha absurdos).

2) — *Conhecimeneo sociais* — O professor fará a seguinte pergunta: — "*Que é isto?* (E apontará as antenas do rádio).

A seguir perguntar; *as côres das bolas.*

Por último indagará apontando o vendedor de bolas: — "*Que está fazendo este homem?*"

A avaliação é feita pelo número de respostas certas:

3) — *Observação de semelhanças* — O professor apresentará a segunda gravura que deverá ser colocada ao lado da primeira, e dirá à criança: — "*Olhe bem para esta nova gravura e diga que coisas há diferentes das que Você já notou na outra figura*". Se o aluno ficar embaraçado e, nada falar, o professor poderá animá-lo dizendo — "*Vamos, procure bem*". Se a criança estiver fazendo confusões o professor poderá dizer uma única vez: — "*Eu quero as diferenças*".

Tempo: 3 minutos.

A avaliação de acórdio com o número de semelhanças notadas.

4) — *Atenção* — Esta parte do teste deve ser verificada no decorrer do teste anterior, devendo ser anotadas as respostas dadas no primeiro minuto, as dadas até o fim do segundo e as dadas no decorrer do último minuto.

5) — *Observação de semelhanças* — O professor dirá ao aluno: — "*Repare agora o que há de semelhante nestas duas gravuras*".

Tempo: 2 minutos.

Cada elemento de semelhança equivale na avaliação a 2 de dissimelhança.

6) — *Conhecimentos escolares* — I) *Leitura*: — "*Leia o que está escrito aqui*". O professor apontará o anúncio do jornal "O boneco".

A seguir o professor dirá *sòmente àqueles que tiverem satisfeito a exigência anterior*: — "*Leia agora o que está escrito na parede da casa*".

2) — *Aritmética* — O professor fará ler primeiramente os números escritos nos cantos das gravuras, a seguir o número da casa (57) e, por último, o preço do jornal (\$400).

3) *Geometria* — O professor dirá à criança: "*Indique na gravura os objetos que tenham a forma redonda*". A avaliação é feita proporcionalmente ao número de respostas certas.

7) — *Habilidade manual* — O professor entregará à criança 4 fósforos e dirá: — "*Veja se com estes fósforos Você consegue fazer uma figura igual a esta*". E apontará o anúncio d"O boneco").

8) — *Ainda habilidade manual* — O professor mandará a criança recortar um boné desenhado em cartolina fina.

9) — *Memória* — Terminado o recorte, o professor dirá à criança: — "*Você se lembra do que viu nas gravuras?*" (E irá anotando o que a criança disser durante dois minutos).

Falta-nos ainda largo ensaio dêste modelo de teste de entrada por nós tentado com pequeno número de alunos. Procuraremos fazê-lo em maior escala para aferi-los devidamente.

Everardo BACKHEUSER

### AVISO AOS SRS. ASSIGNANTES

Afim de evitar interrupção na remessa da "Revista do Ensino", devem os srs. assignantes reformar a tempo as suas assignaturas.

# Índice

(1.º semestre — 1938)



|                                                                                           | Págs. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| APRENDENDO A ESCREVER — Redação . . . . .                                                 | 3     |
| ESCOLA NOVA — Antônia Campos Pinto . . . . .                                              | 10    |
| NA BIBLIOTECA INFANTIL — Nair Starling . . . . .                                          | 18    |
| ATIVIDADES DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA . .                                             | 24    |
| PROBLEMA DA ESCOLA RURAL — Antônio J. de Oliveira                                         | 44    |
| PRELÚDIO PARA PIANO — Luiz Melgaço . . . . .                                              | 50    |
| A DISCUSSÃO NOS TRABALHOS DE SEMINÁRIO — Lourenço Filho . . . . .                         | 51    |
| HIGIENE MENTAL — Thomas Ford . . . . .                                                    | 66    |
| A ESCOLA ATIVA DE DECROLY: Adolfe Ferrière . . . .                                        | 68    |
| A EDUCAÇÃO RURAL NOS ESTADOS UNIDOS — Edwin R. Embree . . . . .                           | 70    |
| DOCUMENTAÇÃO FOTOGRAFICA — Redação . . . . .                                              | 87    |
| METODOLOGIA DA LINGUAGEM — José de Almeida . . . .                                        | 88    |
| UMA LIÇÃO DE ARITMÉTICA — Ana Carolina de Almeida                                         | 95    |
| O INTERESSE NA VIDA DA CRIANÇA — Conceição Vieira Teixeira . . . . .                      | 101   |
| ACERCA DE LIVROS — Abel Fagundes . . . . .                                                | 107   |
| A CRIANÇA E O GRUPO — S. Lipszycova . . . . .                                             | 118   |
| A PAZ PELA ESCOLA — Ernesto Calarza . . . . .                                             | 136   |
| A EDUCAÇÃO RURAL NO MÉXICO — L. E. Nieto Cabalero                                         | 149   |
| O TRABALHO CULTURAL DA BIBLIOTECA INFANTIL DO CHILE — Margarida Miéres de Rivas . . . . . | 157   |
| ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE MINAS GERAIS . . . . .               | 169   |
| A ESCRITA NO 1.º ANO ANALFABETO — Aimoré Dutra . .                                        | 183   |

|                                                                        | PÁGS. |
|------------------------------------------------------------------------|-------|
| TRAÇANDO UM DESTINO — Viriato Fonseca .. . . .                         | 187   |
| ACERCA DE LIVROS — Abel Fagundes .. . . .                              | 190   |
| O DESENHO NA ESCOLA PRIMÁRIA — Pirene Ventura<br>Dias .. . . .         | 211   |
| NO PREFÁCIO DA VIDA — Consuelo Costa Lobato .. . . .                   | 237   |
| O SENTIDO MODERNO DA EDUCAÇÃO — Celso Barroso ..                       | 243   |
| OS CLUBES DE TRABALHO — Plínio Fernandes .. . . .                      | 246   |
| QUALIDADES INDISPENSÁVEIS A UM BOM PROFESSOR —<br>H. Pimentel .. . . . | 254   |
| EDUCAÇÃO CÍVICA — Alba Canizares Nascimento .. . . .                   | 260   |
| O INTERESSE NA EDUCAÇÃO — C. .. . . .                                  | 265   |
| ORGANIZAÇÃO DE CLASSES — Everardo Backheuser .. . .                    | 268   |

Origem: Doação

Preço: —