

# REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

## S U M Á R I O

**COLABORAÇÃO :** — *A Propedêntica das Idéias*, Dr. A. Neves da Silva — *Prof. Bolivar de Freitas*, Antônio Ribeiro de Avelar — *Um estudo sobre Jornais escolares (reedição)*, Anita Fonseca — *Estudo da prova de Aritmética aplicada em novembro de 1954* — Léa Nogueira Cavalcanti — *A vitamina do Sol*, Salvador Pires Pontes — *Sobre o ensino de Geografia*, Marina Couto — *Transcrições* — *O ensino agrícola na Escola Primária*. Divisão de Educação da União Pan-americana — *Observações dos nossos educadores* — *O problema da repetência na 1.ª Série*, Benedita Antunes Gomes — *Serviço de Estatística do Ensino* — *Estatística do Ensino Primário* — *Outros assuntos* — *Lenda de Orion*, adaptação de Anita Fonseca — *Literatura* — *Mãos Benditas*, Plínio Mota — *Legislação* — Leis, decretos, portarias, avisos e instruções.

# REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



PUBLICADA PELO SERVIÇO DE DIFUSÃO CULTURAL

# REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A PROPEDEUTICA DAS IDEIAS

## **BASES FILOSÓFICAS DE UMA ORTO-PEDAGOGIA**

ARISTIDES NEVES DA SILVA

NOTA — A propósito deste estudo, ocorre-nos uma reminiscência, que é ao mesmo tempo um depoimento: — estudante de Humanidades no velho Colégio Mineiro, de Ouro Preto, em jornais e revistas editadas sob nossa direção, publicávamos sempre trabalhos de Dario Veloso, nosso colaborador no Paraná, e que, já então, constituíam documentos de sólida cultura filosófica — Dario Veloso, Emiliano e João Pernetta, Vitor Silveira, Aldo Delfino, Carlos Veloso, Raimundo Corrêa, Luis Edmundo, toda uma geração intelectual de primeira grandeza — RAMOS CESAR.

*Distinção entre o individualismo do pensamento e a impessoalidade das idéias através de uma aferição filosófica dos métodos pedagógicos. — A posição do mestre em face da cultura em si.*

É muito difícil que os propósitos culturais de uma época não contenham um sentido pré-traçado, não se adjetivem por determinados pontos-de-vista ou não se vinculem, às vezes de modo indissolúvel, a um certo objetivo de recrutamento de opiniões, a uma certa preocupação de homologação de conceitos que funciona, para os feitos mentais de um período e para as idéias em curso em determinada fase cultural, como se fôsse uma calha para a água

que corre. O que vale dizer que é muito difícil haver uma formação cultural independente do fator opinião.

A opinião — propensão natural do homem para um modo de ver — dá relêvo destacado, confere caráter próprio e atribui contornos, limites e feição viva a certos capítulos da cultura humana, marcando-os como um distintivo. Mas por outro lado acontece que essa caracterização, pelo próprio fato de ser muito vinculada, muito nítida, por demais individualizada ou excessivamente juxtaposta a uma configuração mental, circunscribe ao espaço de determinados períodos, sempre pequenos e curtos, a vitalidade de ideais moldados ao gosto de uma época e submetidos ao ritmo do tempo em que vivem e crescem.

Os levantamentos idealísticos criados para servirem à exclusividade de um fim restrito, raramente armazenam reservas que ofereçam propriedades de força viva para a comunidade universal do pensamento.

Um dia torna-se ultrapassada a época em que as convenções mentais formaram modismos culturais preferidos e vicejaram como florescências para cada gosto na área de cultivação das idéias aceitas. Um dia acaba o tempo em que vingaram como plantas de estação, entusiasmaram e convenceram. Terminada a fase de sua fertilidade, vencido o período de seu viço, o que se observa é que, quase sempre, as gerações que se seguem não se nutrem dos mesmos frutos, não bebem da mesma água. As próprias remanescentes simpáticas, quando, como vestígios de colheitas, ou como restos de capatações ilusoriamente perduráveis, transpõem acaso os limites de uma época, não podem esconder a sua situação residual. E jamais se impõem: acabam sempre rejeitadas por outros paladares, que recusam o sem-sabor de produtos que existiram para satisfazer as exigências papilares de costumes mentais estreitos — sementes secas, de cotilédones amarelecidos, sem clorofila, sem suco vital para o estímulo das germinações e o anúncio de novos acontecimentos.

É assim que perspectivas intelectuais caras em outros momentos, avidamente admiradas, caducam. E pouco ou nada se aproveita do que antes fora feito para um uso de caráter particular, sem capacidade plástica de aplicação a outros meios e sem a intenção compreensiva de uma vantajosa utilização à distância, no tempo e no espaço.

Esforços intelecto-culturais peleadamente adquiridos e superestimados em certas épocas, que consomem energia e vibração à vida da inteligência, podem ficar inteiramente abandonados e esquecidos, nesse processo de filtragem e seleção, que a obra do tempo e a força evolutiva operam no espólio mental advindo

dos bens privativos de uma geração, ou de gerações que só alcançaram uma realização cultural através da preocupação estrita de suas próprias e imediatas predileções.

Até certo ponto, é, esta, uma ocorrência inevitável no curso das idéias, uma incidência obrigatória na vida da inteligência. Uma contingência do fenômeno evolutivo que, assim como influi nas maneiras e estilos de pensar, torna as épocas diferentes umas das outras, modifica o contorno dos períodos históricos, muda o sentido das concepções e dos conceitos, altera relações e transpõe os termos dos problemas, por mais sólidos que pareçam, por mais inamovíveis que sejam as suas bases.

Mas no meio desse complexo progressivo em contínuo efeito de andamento, onde forças desiguais se entrecrocaram, se conjugam ou se sucedem sem se substituir, nem tudo fica em seu lugar.

Há sempre, de permeio com a viagem natural dos acontecimentos, de mistura com a seqüência normal das realizações, o indevido, o errado, o impróprio, o negativo, e outros fatores de falso conteúdo, de significação inexacta, de valência perempta, que perturbam a desprevenida apreciação e prejudicam o inadvertido juízo.

Então, o particular pode ser tomado pelo geral, a aparência pela realidade, o secundário pelo principal, a qualidade pela substância, a consequência pelo princípio, o efeito pela sua causa, o contingente pelo necessário, o fenômeno pelo número — o erro pela verdade. A ramagem toma o lugar das raízes.

É a inversão de valores.

Inversão que, uma vez advertida, deve sofrer o ato cruento da reversão imediata.

Esse trabalho de verificação constante da escala de valores, de aferição de categorias, é uma atividade que nunca pode ser despresada no curso do pensamento.

Avaliar o que pertence a cada um, a cada povo em seu meio, a cada coletividade em sua época; distinguir o âmbito de ação de cada elemento dentro de suas propriedades e de suas virtudes, sem desfigurações; ver o que é utilidade de contingência particular indispensável, e reconhecer aquilo que traz em si a consistência necessária aos reclamos comuns do Sêr na Espécie, é uma questão que a experiência cultural reclama de modo tão positivo como a Geografia, por exemplo, reclama do geógrafo reconheça qual a mais alta montanha de um sistema orográfico.

Esse trabalho de segurança, que tem por fim dar, não só ao ato de aprender, mas a toda e qualquer tentativa de assimilação de conhecimentos, maior probabilidade de boa apreensão, é um trabalho que tem um dos seus aspetos básicos no fenômeno geral

da trasladação das culturas, onde assume função de responsabilidade a discriminação entre o que é cedido por umas e o que é tomado por outras, entre o que forma no plano superior do interesse comum e o que possui vivência apenas tópica.

Dizendo de outro modo, para melhor esclarecer:

As peculiaridades de pensar, as inerências de visão e de observação, cuja existência é obrigatória à vida mental de uma sociedade e inseparável do gênio de cada núcleo humano, quando representam apenas a expressão de uma necessidade grupal, que cada povo tem, de ver os seus problemas a seu modo, criá-los, vivê-los, não devem ultrapassar essa medida de indole limitada e imediata dentro da qual foram concebidas. Medida que nem sempre oferece capacidade para as diástoles amplas das idéias, não comporta a extensão das longitudes mentais, não representa quocientes ideológicos e não exprime os divisores geoculturais de uma civilização, por não conter a significação de meridianos ou de coordenadas para o pensamento.

Uma vez que seu movimento é, por natureza, o de rotação em torno de correlações intrínsecas, suas manifestações não devem interferir com o sentido extensivo da translação ao longo da eclítica das idéias, cuja amplitude lhe escapa.

Conclui-se daí que, sempre que possível, cumpre evitar que produtos assim — de eficácia apenas eventual ou de vigência apenas localizada — trazendo em si qualidades nada mais que aleatórias para a inteiração do substrato orgânico do conhecimento, tomem, em qualquer época, a totalidade dos esforços mentais.

A preocupação máxima da obra do pensamento deve ser, portanto, obter para uma formação cultural resultados que, reinando acima do nosso caso, possam oferecer, para o uso mental de cada povo e a ilustração de cada época, bem como para nós mesmos, efeitos os mais perduráveis possíveis, dentro da humana faculdade de formar conhecimentos, já por sua natureza nunca definitivos nem completos.

É, essa, uma proposição que deve ser prezada cada vez mais pelos homens que pensam.

Sem dúvida, as culturas, como as regiões geográficas, têm as suas variações climáticas. Nos climas, como nas culturas, influi um grande número de fatores. Mas há sempre, dentro das mudanças verificadas, dentro do aparente desencontrado das variações, uma linha isotérmica onde se surpreende um equilíbrio médio no curso do tempo.

Captar para os dados intelecto-culturais êsse equilíbrio — um coeficiente de sobrevivência de expressões do pensamento —

é, por certo, um dos grandes resultados a que deve sempre aspirar o trabalho de cultura.

E talvez esteja aí — nesse objetivo — uma das finalidades menos consideradas pelos que cuidam da obra do espírito.

Procurar caminho para um estado de superioridade reconhecida dos padrões culturais, que formem equivalentes o quanto possível estáveis em função tanto de tempo como de espaço, é, com certeza, conseguir algo melhor do que manipular parcelas ou subprodutos, ou ver fracionada a obra do espírito em departamentos ou províncias reservadas, cuja configuração oscile com as tendências dêste ou daquele meio, dêste ou daquele momento da civilização, ou com as simpatias e tropismos de um ou de outro ângulo da vida intelectual, como desenhos topográficos de certas idiosincrasias de imaginação ou de certas excludências de pensar.

O mais conveniente, para o aproveitamento de uma quota intelectual maior daquilo que se poderia, talvez, chamar *bens patrimoniais transmissíveis* entre as gerações — geração de idéias, mais propriamente, do que geração biológica — e para melhor aproveitamento dos grandes e autênticos ideais do saber, seria o conhecimento, não a serviço de um aspeto do espírito, mas o que se destinasse a servir à própria substância do saber em todos os tempos.

O conhecimento faria prova qualitativa de sua estirpe na viabilidade hereditária de seu conteúdo, experimentalmente o grau de sua validez no índice de constância de suas propriedades, e encontraria, na duração de sua natureza vital para a mente, o seu teor de permanência e o nível de seus valores essenciais.

Mas, está aí uma das cousas mais estranhamente difíceis para qualquer povo, em qualquer época.

Se só o perfeito é estável, se só a perfeição é definitiva — não é, entretanto, a essa cúpola, a êsse acme que nos referimos, posição tão poucas vezes atingida pelo esforço do homem, nem sempre servido dos bafejos do gênio e dos favores de uma destinação prodigiosa.

Esses são casos excepcionais, momentos privilegiados da vida das gentes, que só poucas vezes a civilização tem tido em seu ativo. Afora o que nos legou a civilização grega, não temos exemplo, talvez, dentro da evolução conjunta do pensamento filosófico, artístico e científico, de outra fase tão equilibradamente feliz e tão essencial para o enriquecimento do saber. Apesar de seus excessos de intelectualismo, tantas vezes denunciado (1), o espírito grego vestiu-se de um padrão de idealidade tão basililar para a vida do homem, que até hoje permanece sem desgastes e a coberto de erosões em sua significação profunda. A cultura he-

lênica soube incorporar excelentemente em seu feito e adotar para o fundo de sua estruturação uma dessas médias aritméticas da inteligência, uma dessas constantes do espírito, que até hoje continua sendo um estádio definitivo nas conquistas superiores do conhecimento.

Mas não pretendemos — é evidente — que a humanidade toda se forre da mesma portentosa capacidade criadora, para só se ocupar da missão privilegiada de não fazer outra coisa que não seja a elaboração planificada de obras primas em série. Ou que, bastando querer, repita o acontecimento grego.

A dificuldade a que nos referimos não é essa, decorrente da raridade, no ser humano e no seio dos povos, do aparecimento de manifestações superiores e de dons geniais. A exceção de galas tão excelentes não está nas mãos do homem modificar.

Cuidamos de um outro ponto, nunca impossível de conseguir, embora nem sempre fácil de alcançar. Não se reclama uma safra de super-intelectualidades para encomendar uma providoria de salvação para o nosso mundo insuficiente. O homem não pode desencanaear, reger, submeter ao seu arbítrio, dominar, fenômenos que não dependem d'ele, que são atributos do tempo e da evolução. O que se quer, o que se pretende, o que os poderes psíquicos têm a faculdade de reclamar, é que a compreensão das coisas ligadas ao trabalho mental não se mostre perturbada e prejudicada por falsas concepções, por critérios menos idôneos, que essa compreensão seja o mais possível aproximada da verdadeira natureza dessa coisa. Entendamos: que uma coisa não seja bem conhecida por ignorância, por pouca ciência, por insuficiência de conhecimento, está bem, e é natural. Mas que permaneça mal interpretada, que se mantenha mal conhecida por um erro evitável de visão, isso é que urge advertir.

São múltiplas as causas desses desvios de interpretação. Vão desde a impropriedade ou insuficiência dos métodos até as deficiências do fator humano, que, quando não torcem a visão fundamental de problemas de importância central, são incapazes de evidenciar a infinidade de fenômenos deles decorrentes e não alcançam o sentido útil do seu aproveitamento.

Mas a razão mais ponderável de tais descaminhos, o motivo mais sério dessas imprecisões de julgamento está, por certo, no caso que aqui examinamos com insistência, caso no geral mal considerado ou que de todo não figura na análise das questões do conhecimento, e que consiste no hábito, adidático e vicioso, mas muito humano, de tomar-se em apoio de um problema, para lastro de sua autenticidade, para sustentáculo de sua validéz, o sentido transitório de uma opinião pessoal, bafejada por uma voz, embora

sem as necessárias escoras exteriores de sustentação. Opinião que na maioria das vezes é a própria, uma caríssima propriedade privada que pode ser tomada como elemento de peso e medida, tal seja a posição de sua procedência, em vez de se considerar um problema — seja um conceito, uma tese, um juízo ou um simples enunciado — através de valores adstritos que vivam e sobrevivam por si mesmos, através de bases que se sustentem por força de sua própria e natural consistência.

Por aí, se o pensamento, desavisado de seu real itinerário, não tresmalha, salvando-se de perder-se em desvios de falsa rota, acontece, quando menos, que dimensões básicas e infra-estruturas são substituídas por meros aspetos e paisagens vagas, ou a natureza protoplásmica de uma coisa é trocada pela sua perspectiva.

#### Acentuando melhor:

A causa maior desse estado de coisas do conhecimento está em se cuidar mais, por efeito de um costume acrítico, da individualidade do pensamento, atribuindo-lhe os acentos da sensibilidade, revestindo-o de atributos volitivos ou temperamentais, do que, como é o certo, como é o devido, em se ajuizar das questões do conhecimento através da grande lente corretora e retificadora da idéia em si, da idéia ela própria, vivendo e sobrevivendo dos seus próprios recursos, dos seus próprios poderes, de sua própria força de continuidade e permanência.

Não cabe discutir aqui se há idéias inatas ou se elas não vivem independentes do órgão que as sopra e alimenta. E, essa, uma outra questão, um dos grandes casos da alta polémica filosófica, transcendência que não perturba o desenvolvimento do nosso assunto. Pois, para o caso cultural que nos ocupa, as idéias, vivam por si ou sejam um produto do pensamento, o indiscutível é que, uma vez veiculadas e conhecidas, umas são particulares, vivem povoando departamentos especiais, animando divisões isoladas, e outras, pela sua força natural de expansão, pelo seu caráter de ação ampla e permanente, abraçam amplitudes e abrangem totalidades. Quando surgiram, trouxeram em si, já, aquele potencial de força viva que as torna de eficácia universal.

O objetivo de nossa argumentação é exatamente no sentido da melhor captação possível dessas grandes forças ideativas para a boa marcha do entendimento.

Pois haverá, com certeza, um modo impessoal, autênticamente fora das influências monovisuais e livre dos efeitos da acústia restritiva, independente das distorções do coeficiente individual, a estabelecer normas e princípios que de um lado favoreçam a boa intervenção dos poderes psíquicos sobre a matéria do conhecimento, no sentido de seus melhores efeitos, de seu melhor

rendimento, e de outro lado considere o aspeto da substância inadjetivada que esse conhecimento deve assumir perante os sentidos individuais encarregados de os receberem.

Cancelar a quota de imprecisões e desvios que nesse terreno perturba os juízos correctos é problema que incide frontalmente sobre as questões ligadas não só aos processos do ensino, como, em igual proporção de importância, à natureza de quem aprende. Depende não só das maneiras de mobilização da matéria cognoscível como das disposições do sujeito cognoscente.

Nada fácil, não há dúvida. Nesse ponto está uma grande encruzilhada da pedagogia.

Assunto que condiz com o mecanismo dos elementos cognitivos a serviço da obra humana da inteligência, e que importa com o comércio comum e cotidiano do entendimento, atividade de efeito contínuo, que nunca pode ficar ausente da preocupação daqueles que pensam e meditam, seja para aprender, seja para ensinar e transmitir, exercício de ação constante, de pertinência assídua entre os que estudam — seus termos exigem uma interpretação geral de fundo no sentido de uma investigação do que deverão ser os meios mais próprios e os melhores recursos para atingir esse âmago da ciência pedagógica.

Esses meios e recursos, que incomodam os fundamentos da didáctica, nem sempre se conseguem facilmente. E isso porque as manifestações naturalíssimas do homem — temperamentos, caracteres, comportamentos, gestos condicionados biologicamente ou resultantes da vida de relação — no geral não se acham em correspondência espontânea com os melhores e mais proveitosos conselhos pedagógicos, como não dão sempre muito certo com os mais seguros avisos da didáctica.

Sem querer, caminhamos sempre para o nosso próprio modo de ver, sentir e interpretar o que observamos, para a nossa maneira de entender, e nem sempre o estilo pessoal de aprender, ajuizar e opinar, é o que melhor se recomenda à boa compreensão da verdadeira obra de cultura — como já vimos.

Para fugir a esse tributo que nos veio com a vida, que tende a reduzir tudo — idéias, fatos e coisas — ao âmbito estritamente circular da individualidade, atributo que, apesar de inato, é um agente perturbador que a natureza opõe à sequência normal do conhecimento, esforçam-se os melhores espíritos em colocar os cânones do vero saber acima das tendenciosidades da contingência humana, em bases independentes e livres de qualquer vínculo ou ligação sediciosa (2).

Recomenda-se, para facultar ao entendimento marcha regular e proveitosa na direcção desse objetivo, entre outros diversos itens

de igual responsabilidade, a intensificação e a difusão, à maior órbita intelectual possível, do espírito universitário e dos chamados altos estudos, que seria útil divulgados e compreendidos, em seu método e em suas diretrizes de informação, não só no seio das elites pensantes, mas a todos os meios onde houver gente que estuda com ânimo e preocupação cultural.

Isso, entretanto, não será tudo. Será apenas uma face do problema.

O assunto escapa das precauções exteriores e liga-se, por muitos lados, ao terreno biológico da constituição humana. Aos cuidados metodológicos externos deve associar-se a componente, que é um fator poderoso e ingrato de manipular, da nossa natureza biopsíquica, considerada dentro da linha de normalidade da Espécie. Esse domínio toca em cheio as inevitáveis relações, sempre exigentes e complexas, entre o nosso ser e a nossa necessidade de conhecer. Ser que, muitas vezes, ou quase sempre, é convidado a revistar-se a si mesmo, a alienar algo de suas comodidades, preferências, hábitos, a renunciar a muitas de suas expansões exteriores, inexpressivas, mas de grande força adesiva, em proveito melhor daquilo que se intenta saber.

A essa relação de dependência estreita entre a psicologia normal dos seres e o conhecimento que se procura, podemos, se bem nos assiste nesta hora o recurso didático, chamar a *razão recuada*, ou o *motivo íntimo* da questão, que é, até certo ponto, simples. Apesar de se esconder nos repartimentos da natureza individual, apesar de se ocultar nos recessos da nossa constituição, pode ser surpreendida e analisada de modo concreto e objetivo.

É conhecida a sinérgia psicológica que faz o puro labor do espírito inseparável, quase por completo, do fator gôsto, do fenómeno incalinação, e dêsse ativíssimo agente mental, interventor febril da personalidade, que é a opinião — nódulo de qualificação individual que representa, para o nosso entendimento, a faculdade matizadora ou colorimétrica das noções hauridas, e funciona, ao mesmo tempo, como o órgão do nosso tato, do nosso sabor e do nosso olfato intelectual. Saber é formar opinião. E a opinião formada é uma feição do conhecimento que impressionou os nossos sentidos intelegíveis, é a fisionomia do saber incorporado ao nosso senso psico-orgânico, é a convicção do conhecimento que se faz em nós estado de consciência.

Nessa dinâmica íntima, de vulnerante força de interiorização no subjetivo, a noção assimilada, a idéia recolhida, entra de familiaridade com a esfera nobre do neurónio e se interna na substância orgânica do próprio ser, como uma espécie de alimento ingerido: torna-se o sangue e a linfa do ato de pensar. É o ins-

tante crítico do conhecer, o momento instável e lábil do ciente: exatamente aí é que é preciso que surja o intervalo lúcido sobre a lucidez, e haja tempo e oportunidade para a necessária discriminação entre as resultantes de um ato intelectual e os produtos de uma operação afetiva, entre os feitos da inteligência e os do sentimento, atuando cada faculdade no seu pósto, para a indispensável separação entre o que será efeito de *amor-próprio* e o que será fruto de *convicção insuspeita*. É um discernimento que exige serenidade de ânimo, para que cada um possa fazer, perante si mesmo, a identificação diferencial entre a *sua* idéia e a idéia, entre a idéia conforme a vemos, a sentimos, amamos ou repudiamos, e a idéia *como ela é*. Pois nem sempre separamos bem, para nós mesmos, aquilo que aceitamos *por nos ser caro* daquilo que deve ser aceito, mesmo contra a nossa vontade, *por ser o que é*. É grande a diferença entre um acontecimento em si mesmo e aquilo que ele representa para nós. E para os desígnios culturais o que importa é o acontecimento como ele acontece. Decorre daí que uma coisa é o fato, outra coisa é a opinião sobre ele. No aproximar o mais possível uma coisa da outra está a grande questão. Identificá-las? Talvez impossível. (3)

Portanto, constitui missão delicada buscar, enfrentando humanas tendências e investindo contra hábitos da natureza, uma noção, um juízo, um pensamento, que já não venha impregnado de uma carga positiva ou negativa com relação a certos fatos ou circunstâncias, que já não traga em si o propósito de apoiar, defender, aprovar ou combater pontos de vista previamente estabelecidos e que, claros ou ocultos, explícitos ou subentendidos, se fazem sempre muito agudos para a nossa atmosfera afetiva e dos quais dificilmente nos desvencilhamos.

Para o pedagogo essa tarefa é uma difícil operação de diérese, de separação de elementos ativamente viventes em nosso próprio ser. Mas resulta em proveito alto para a fixação, em grau o mais indeformado possível, de juízos e noções. É um trabalho de *lissão* — para usar um expressivo termo da física moderna — realizado não na intimidade nuclear do intelecto, não na estrutura psíquica, mas na superfície membranosa da intelectividade, na configuração exterior de nossa psichê. Operação e trabalho em que se procura, sem afetar em nada os órgãos do saber, estimular-lhes as disposições essenciais, aviventá-los para reações de caráter menos imediato, onde o sentido de amplitude, contendo estímulo mais diluído e mais apagado, substitua o dado particular, sempre intencionalmente estimulante, e assim se consiga separar, no processo da aquisição ou da transmissão de noções e juízos fundamentais, o que é o saber impessoal do que seja o conhecimento em função

de um sentido determinado, o que é cultura como cultura e o que é um conhecimento endereçado a um fim, ou vivendo a serviço de uma fisionomia culturalista.

Não é, esta, uma questão transcendente. Ao contrário, é um dos problemas iniciais do conhecimento. É o que chamaremos *ortocultura* — obra de *redressement*, de endireitamento, de reajuste das peças formadoras do edifício cultural — que consiste — nunca é demais repetir — em apartar a tese geral e ampla do conhecimento dos processos particulares do saber, evitando que a parte tome o lugar do todo, que a espécie represente o gênero, que o plano substitua o espaço, que o imenso mundo dos acontecimentos, das causas e dos fenômenos, em seu todo complexo e evolutivo, em sua substância reversiva, em via contínua de transformação, seja visto apenas por um lado, ou observado através de um dos seus únicos momentos. E não só evitando isso, mas promovendo a mobilização total das efetivas mentais para uma formatura de exercício em campo aberto, onde haja revista, onde haja inspeção, e onde as grandes e magistrais unidades do pensamento possam ser levadas, em estilo de grande parada, até as portas assimiladoras, inspecionadoras e receptoras do consenso individual, para o fim de umajuizamento o menos imperfeito e o mais completo possível.

Trabalhar pedagogicamente a questão, do mais delicado feito, que exige forte poder de interpretação e altas virtudes de discernimento, é tarefa atribuída à capacidade talvez de bem poucos homens, sólidas formações superiores, que dominem com serenidade as cabeceiras do conhecimento e associem uma compreensão incomum a uma ilustração cultural.

Evidentemente — descolorir noções orgânicas e juízos substantivos dos matizes que lhes imprimem os fâcies individuais — desconhecer das influências ideó-afetivas êses materiais que constituem fatores de trabalho fisiológico para os intelecto e os colocar, como elementos dinâmicos ou princípios ativos do conhecimento em si, fora da área de caracterização pessoal do entendimento, que lhes atribui aspetos, modos de ser e manifestações individualistas — é trabalho cuja delicadeza importa com o mais profundo senso pedagógico.

Aí, já não é mais, como bem se vê, apenas uma atenção ao feito psíquico do indivíduo, para auscultá-lo, entendê-lo, descobrir-lhe o psicótipo, mas uma ampla ação observadora que abrange um aspeto geral da psicologia, onde predominam tendências superficialistas que dificultam o achado da verticalidade das questões. Tendências que encobrem substâncias ponderais de caráter pendular, fornecedoras de cadência, marcha certa e ritmo para o

pensamento. Tendências que propendem para a adoção da instrumentária intelectual exterior de uma sociedade, de uma época, de uma civilização; que não o atingem a sua significação profunda, não penetram a plástica autêntica de suas formas naturais, não se identificam com o lato sentido de sua cultura.

Conseguir receptividade a esse repasto mental inicialmente sem condimentos, sem os acepipes comuns para o estímulo gustativo do espírito, sem os temperos preferidos pelo nosso olfato intelectual, e destituído das formas vulgarmente apeteçadas pelo nosso tato anímico — repasto inodoro, insípido e incolor como água de rocha para os costumados encantos da alma — é obra, sem dúvida, dificilmente alcançada pelo comum dos homens que ensinam. Consegui-lo, será, por certo, uma evidenciação dos grandes feitos da pedagogia e uma demonstração dos superiores recursos da didática.

Fazer do ensino um organismo capaz desses primores culturais é fazer obra excepcional, merecedora de destaque.

Para esse máximo objetivo cultural, que é a apreensão dos dados estetaísticos do conhecimento — a propedêutica das idéias — deve encaminhar-se o maior empenho de todo trabalho ou método de ensino, de toda escola ou teoria pedagógica.

A insistência com que versamos o assunto não é sem propósito. Demoramos deliberadamente na sua consideração. São vários os motivos.

Primeiro: Pretendemos com o exposto mais do que uma simples comunicação: pretendemos justificar a razão de uma importante consequência, entre outras muitas que logicamente fluem destes esclarecimentos. Posta como está a questão, as respostas a qualquer interrogação, venham essas respostas de onde vierem, partam de onde partirem, já encontrarão oportunidade de serem vistas através de um ângulo discriminador, que só por si pode evitar confusões e mal-entendidos: o que essas respostas conterão de substância própria a sua, que deve permanecer a mesma através de seja que opinião for, e de que levarão de resíduo aderente, oriundo da fonte humana de onde vieram. Tentamos, já aqui, o que julgamos fundamental: fornecer um dado concreto de informação que possa permitir a diferenciação entre os efeitos aparentes de uma reação intelectual e as propriedades de um precipitado cultural, ao contato ativo de um reagente mental. O reagente — o fator pessoal e sua influência. O precipitado — o conhecimento puro. As aparências da reação — os aspetos transitórios do saber.

Segundo: Fala-se muito em escolas, em métodos filosóficos, em teoria e doutrinas de filosofia, citam-se sistemas, discutem-se

nomes. Mas raramente se põem no merecido relêvo fatores iniciais de estudo que são instrumentos indispensáveis ao trabalho mental produtivo. Não se consideram princípios gerais de inspeção do conhecimento que devem ser prontamente presentes ao espírito em qualquer momento, como recursos de primeiro apêlo para uma orientação nesse perplexo mundo de debates e polémicas. Mundo nem sempre tão contraditório e agitado como parece, tendo, às vezes, para quem possua o necessário equilíbrio no entender e no distinguir, o seu lado tranqüilo e reconfortante, onde as idéias, aparentemente tumultuárias, uma vez dispostas na ordem que devem ocupar pelas suas propriedades intrínsecas, revestem-se de significação e adquirem sentido. Se o homem não pode resolver todos os seus problemas, compreendê-los já é uma grande cousa. E sem esse início jamais poderá intentar soluções com propriedade. Esse esforço honesto de bem interpretar é uma das incumbências do bom ensino, um dos arduos propósitos desse empenho de explicar e de saber, donde surge para a mente a indagação nos mais surpreendentes sentidos, a que se dá o nome de filosofia. A inevitável filosofia, a irremediável cogitação, que representa para o homem, antes de nada, uma tomada de consciência de sua posição no mundo. E se muita cousa fica sem resposta nesse afã de conhecer, acontece isso não por deficiência, seja do assunto, seja do agente que o provoca, mas pelo imodificável poder da força que se projeta por toda a extensão do campo imenso onde a ousada atividade se desdobra.

Terceiro: Do quanto se faz necessária uma segura e minuciosa focalização do assunto, aqui olhado por algumas de suas faces principais, nos indica o fato de se procurar, nestas considerações, definir índices de estabilidade para situações relativas entre fatores de gênero dinâmico variável, qual seja a defrontação entre os tons múltiplos do conhecimento, de um lado, e as infindas variantes da disposição individual, de outro. Fatores de caráter móvel, de constância instável, de consistência desigual, mas, tanto um como outro, de manifesto poder de ação, de natureza não fugidia nem dificilmente palpável. Fatores entre os quais medeia um espaço fortemente ionizado, propício ao desencadeamento de reações as mais vivas e intensas, que turbilhonam entre as manifestações do conhecimento fora do ser e as vicissitudes da noção no consciente, ou que giram entre a existência especial-afereente do conhecimento e a manifestação psíquico-eferente do indivíduo.

Para fiel eucinesico, eurémico, eumático e eurístico dessas relações, (4) ao mesmo tempo delicadas e de incalculável poder, aparentemente insignificantes e de perigosa capacidade potencial, elegemos uma faculdade humana simples por natureza — o *entel-*

dimento. Não infalível, por certo, mas poderosa, dessa faculdade — que representa para o organismo mental “o menos imperfeito critério para se chegar ao conhecimento” — procuramos fazer um aparelho vibrador de aguda e exata sensibilidade, um órgão de julgamento o mais imparcial possível perante o espelho esférico do conhecimento integral.

Portanto, aquêle a quem incumbe manipular o conhecimento, seja no ambiente pedagógico do ensino, seja nos meios extra-escolares onde interesse a palavra orientadora, cumpre recolher, não os produtos de curso estreito e rendimento curto, mas os que sirvam tanto à legitimidade de um pensamento no singular, como à pluralidade das latitudes globais do saber. Idéias e culturas que, acima das sociedades dos homens e dos ciclos dos povos, acima das circunstâncias contingentes e provisórias, possam servir à oxigenação das grandes categorias do pensamento em qualquer tempo e em qualquer meio.

Quais são essas idéias? Quais essas culturas? Como chegaremos a reconhecê-las, a identificá-las a aprender-lhes o caráter e o aspeto, fazendo dêsse apanhado algo consistente e menos incerto para um apoio o quanto possível firme, que torne cada vez mais seguro das probabilidades da certeza o intranquilo entendimento humano?

O estudioso honesto, o educador consciencioso, a inteligência bem formada, o espírito probo, capaz e bem provido — os trabalhadores do estudo que fazem do trato ativo e demorado entre o labor mental e o material do saber uma condição de vida — os lidadores do pensamento que incorporam em seus haveres mentais bem adquiridos um grande tirocínio de cultura e de saber — colocam-se num ponto de interseção no campo do conhecimento, onde as resultantes se tocam, onde as direções se encontram, para onde as forças do intelecto e os movimentos do espírito convergem, e êsse centro de equilíbrio, que representa uma base solar de sustentação para o pensamento, capacita a mentalidade que o atinge à avaliação das quotas de legitimidade dos legados culturais e ao registro dos títulos válidos das noções adquiridas. As vidas superiores, que respiram a grande riqueza das ocorrências indagadoras que ocuparam a humanidade através da história, funcionam como reagentes orgânicos do saber e realizam a separação dêsse ingrediente protoplásmico do conhecimento. Por uma força de ordem poderosa, quase superior à sua própria força consciente, operam o isolamento dêsse protótipo cultural. Servem de catalizadores para o precipitado que representa o elemento nobre e precioso, ou o corpo simples e puro das reações do saber. Precipitado que emerge com energia e vitalidade própria da experiência das civilizações e está sempre atuante nas intensas e contínuas

ações e reações entre aquilo que se obtém para passar e desaparecer e aquilo que se adquire para ficar e permanecer. Assim destaca-se o principal do secundário, o substantivo do adjetivo, o constante do variável, o contingente do necessário — o que é, do que não consegue ser. Então vemos que a série das renovações e os surtos das descobertas, os resultados das pesquisas e o engenho das novas concepções, que acrescentam ao conhecimento novos postulados, só fazem reavivar e engrandecer o perfil cultural de valores e de categorias que têm no lastro de sua vida própria um patrimônio de padrões superiores.

Estas, como outras numerosas considerações de oportunidade sobre as condições da obtenção do conhecimento, encerram aspectos da grande jornada dos objetivos mentais pelos intentos de separação definitiva entre as influências da verdade e os efeitos do erro.

Nem sempre essa separação se evidencia por si mesma. Nem sempre são claras e positivas as delimitações entre êsses dois fenômenos mestres do mundo da intelectualidade. Quando seus contornos, suas figurações, seus perfis, suas áreas se misturam e confundem, torna-se nada fácil a sua discriminação.

Um dos meios mais seguros para êsse diagnóstico mental é exatamente a precaução que ora examinamos: a inspeção dos dados fundamentais que nutrem de substância o raciocínio esclarecido.

Embora nem sempre o erro seja a negação da verdade, ou nem sempre lhe ocupe um sentido exatamente oposto, e como tal perdure como escória adesiva ou como resíduo aderente de impureza na vida das culturas — e essa situação a cultura moderna defronta em casos cada vez mais numerosos cujas dimensões fogem à força de domínio da lógica — embora verdade e erro nem sempre tenham verso e reverso definidos — a proporção de segurança, o teor de garantia obtido para as verdades primeiras, é que dá o índice de pureza e a qualidade de robustez de uma cultura — se consideramos, com Gasset, como cultura, o nível superiormente atuante das idéias vivas de uma época, que prevaleçam e sobrevivam. (5)

A própria intenção de verdade, em matéria de cultura, já inclui um fator de união. Os trabalhadores da verdade, mesmo ignorando-se uns aos outros, andam sempre nos mesmos caminhos, adotam os mesmos pensamentos, sentem os mesmos anseios, sofrem os mesmos impulsos ou se rejubilam com os mesmos resultados. Não se concebe que alguém permaneça no erro por vontade. Há sempre um engano da certeza que mascara o inverídico com as aparências do verdadeiro. E no dia em que se desfaz a trama

e o engano se esbate, a probidade intelectual ganha a sua causa para o triunfo da verdade completa.

Portanto — consequência fácil de deduzir — o erro é que segrega, que isola. Suscita lutas, provoca ressentimentos. A verdade sempre une. Jamais uma verdade separou duas opiniões.

As pessoas predispostas a alienar de si mesmas a dose de intervenção pessoal ou egoística que se mistura aos dados do pensamento, e resolvidas a dar de seu esforço produtivo a colaboração que de fora e de modo apessoal as questões solicitam para cada solução própria e definitiva, tornam-se organismos mentais poderosos, elementos decisivos da estruturação das culturas. Suas concepções, despidas das alergias etúneas e guarnecidas de sensibilidade fisiológica total para o passo igual com a verdade, seja ela qual for, proporcionam uma força cimentadora de vontades e unificadora de disposições, e adquirem, espontaneamente, um incalculável poder de aproximação, decorrente da unidade de vistas que favorecem, da correspondência de entender, e resulta daí uma energia de convergência considerável, que impulsiona ânimos e vontades para a marcha no sentido comum das mesmas e reforçadas aspirações.

Ainda aqui, é preciso distinguir um pormenor de importância. Não é uma sutileza. É um fato que se percebe facilmente. Mas não dispensa uma atenção esclarecedora.

Essa uniformidade de ideais, essa causa comum pelos mesmos objetivos, essa correspondência de convicções — harmonia de vontades, concórdia de propósitos — e tudo o mais que resultar da força unificadora das concepções magistrais do pensamento, não amortece a oportunidade dos debates nem impede as ocasiões salutares das divergências. Não aniquila as iniciativas do raciocínio como não obstrui a vontade de pensar de cada um. O acórdio, quando há, não é uma convenção, mas um estado dinâmico harmônico da faculdade de conhecer. A paz, quando existe, não é uma acomodação, mas uma expressão da serenidade natural do espírito que se comunica às almas pelas conquistas tranqüilas e consentes.

Nessa zona de livre manifestação de idéias e juízos, onde tudo é examinado de muito alto, com isenção, e tomado nas mãos com o mesmo carinho e o mesmo interesse, para um inventário justo e uma apreciação forrada de boa-vontade, não contam, não podem contar, as rugas do apoio ou da negação, de adesão ou de oposição ao círculo subalterno das pretensões de cada um.

Não se trata, aqui, de um concurso pela supremacia de causas pessoais. O indivíduo é apenas um fator do conhecimento. Não uma parte d'ele. Forma-o, mas não o constitui. É causa do conhecimento, não a sua substância.

Nesse quadro de amplas proporções, onde o mapa dos calendários substitui o ponteiro das horas na marcha intemporal do ciente, as efígies que não tragam em si fagulhas do infinito em seus traços, e aí se desenhem, mais assinalam caricaturas do que enfeitam fisionomias. Os objetivos buscados situam-se, aí, fora e além do traçado delimitador de individualidades ou particularizador de molduras pessoalistas. Residem em região fortemente vibrada pela alta frequência de energias poderosas que a todos estimula e impulsiona.

Num concurso de arte — exemplificando — não é o cotêjo onde se defrontem dotes físicos ou excelências sociais o que interessa, sim a competição onde se procure descobrir traços manifestos da própria figura do belo.

Na obra intelectual de cada um como indivíduo, tal na obra de arte saída de mãos humanas, se inclui, na própria feição individual da obra realizada, um fragmento impessoal de universalidade, que é a fração cósmica pela qual um criador se identifica com o estado superior da cultura — com o estado superior da estética ou com o estado superior do conhecimento — conforme se trate de uma realização de arte ou de uma realização intelectual.

Este filão de originalidade é que, atuando intensamente na constituição das intelectualidades superiores, faz acontecer o caso dos criadores excepcionais, cabeças visitadas pela experiência da Espécie que se transforma na intuição dos gênios, e só por si sintetizam um estado do conhecimento, valem por uma fase da cultura, ou representam uma instituição do saber.

Iniciam quem aprende no esclarecimento de noções diamétrais do raciocínio, como as que ora assinalamos, além de outras de imenso valor didático ou metodológico, é missão de primeiro passo de qualquer processo pedagógico que vise a uma orientação cultural.

Mostrar bases, examinar fundamentos, explicar princípios, dêsses que servem de orientação em qualquer situação da inteligência ou em qualquer etapa do conhecimento, é cuidado de partida, é obrigação indispensável a todo bom ensino desde seu primeiro começo.

Nenhuma outra balança será indicada, nem mais exata, para a avaliação do valor filosófico dêstes princípios, para o encaminhamento dêstes critérios gerais do conhecimento, do que a balança pedagógica. Tema inseparável do problema do conhecimento, na interpretação filosófica encontra a ciência pedagógica a sua mais eficaz e necessária aplicação. Como recebe das concepções filosóficas novos meios de ação e compreensão mais extensa.

Temos, entre nós, conhecimento de um exemplo concreto d'êste difícil processo de instrução, que forma dos dados filosóficos meios de aplicação pedagógica, na obra educativo-cultural, digna de maiores investigações e melhores estudos, de Dario Veloso.

Pedagogo-filósofo e filósofo-didata, sua obra é tóda uma só alta intenção realizadora pelo sentido da universalidade da cultura. Tratou da questão dentro dos domínios filosóficos da pedagogia com o maior brilho e o mais fecundo proveito. O assunto, que sobe cada vez mais de interesse em vista do aparente acúmulo tumultuário das aquisições técnico-intelectuais modernas e técnico-científicas, constitui, entretanto, uma das menos cuidadas faces do ensino.

A realização pedagógico-filosófica de Dario Veloso, consolidada, como concepção e como método, no esclarecimento de muitas gerações, e aplicada de modo integralmente vitoriosa no meio em que foi criada, abriu para si mesma a sua condição de existência, conquistou área de cultura própria.

Metódicamente, através de 30 longos anos a serviço da incumbência ilustrativa de sucessivas gerações intelectuais, afeiou-se êsse magno objetivo de cultura, dentro do campo, sempre fecundo e nunca esgotado, da ciência pedagógica. Seu ensino foi uma coluna de grandes recursos em tórno da qual se anexaram, associaram e uniram, para o trabalho codernado das funções intelectivas, os órgãos vivos do organismo cultural.

Preocupava-lhe proporcionar a boa convivência mental com os elementos empregados na manufatura original do conhecimento, com que o estudioso pudesse trabalhar em qualquer terreno ou clima onde se exercitasse a obra do pensamento.

Esclarecia teses e princípios, discutia postulados e axiomas, interpretava categorias e teoremas, estudava doutrinas e dogmas, explicava silogismos, teorias, classificações, sentenças, e através dessa positiva e forte acção analítica de inventário dos produtos do labor cultural, fornecia os materiais primários e fundamentais de aplicação em qualquer gênero de arquitetura do saber.

Empenhou-se a fundo, e com talento, em aclarar as constantes do conhecimento, em mostrar o sentido barológico e troncular que deve reger, num traçado axial, as componentes humanas e extra-humanas da ocupação do conhecer. Achava que só um ensino orientado no sentido do centro de gravidade do conhecimento, que tendesse para uma zona de interseção de noções e juízos magistraes, básicos, onde o sistema pensante tivesse caracteres de equilíbrio, poderia trazer, aos requerimentos sempre avançados e altos da existência intelectual, um aproximado grau de estabilidade orgânica, real, que lhe beneficiasse em algo definitivo e duradouro.

Criava, assim, no ambiente trabalhoso do intelecto, uma predisposição natural para aquela assimilação penetrante que só começa a ser bem apreciada quando vai além da impressão superficial e algo primitiva dos primeiros contatos e dos achados iniciais. Região difícil, fugidia, laboriosamente captada, que apenas começa a se mostrar de modo menos esquivo quando a nossa experiência de conhecer dispensa aquela primeira esquemática, imediata e exterior, que os órgãos dos sentidos corporais — os primeiros receptores dos elementos do conhecimento — nos fornecem.

Julgava êle que só dêsse modo — nessa espécie de desdobramento dos elementos cognitivos não sobre um plano ou superfície, mas no espaço, a quatro dimensões, interessando tódas as direções culturais e todos os poderes psíquicos — as energias mentais estariam sensibilizadas e o senso intelectual preparado para assimilar o grande sentido, ao mesmo tempo humano e impessoal, da obra de cultura.

Por isso, sempre se manteve fora das preocupações que, na seqüência dos seus cursos, de qualquer maneira resultassem em alguma das modalidades de catequese de opiniões, ou viessem a esquivar, de algum modo, a um convite à aceitação de qualquer sorte de conceito prévio.

Para êle, êsses procedimentos, em vez de abrir às consciências as portas do mundo para as vilegiaturas da observação imparcial e completa da natureza, conduzem para caminhos à parte, arranjados sobre zonas já demarcadas, à custa de ajuizamentos apriorísticos e de conceituações exclusivas, afeiçoadas a propósitos monodísticos.

Conseguiu, com seu método de ensino, que chamaremos *ortopedagogia*, fazer o conhecimento integrar-se na cultura, não como prenda mental privativa de uma época ou como jóia de enlêvo para a estesia intelectual de uma geração, mas como propriedade fundiária do espírito, como denominador comum das locubrações da Espécie, para o aperfeiçoamento das obras da inteligência que sustentam e fecundam de sementes perduráveis o solo da cultura e os esforços do saber.

Solo de exigências máximas, por mais robustos, por mais bem dotados que sejam êsses esforços, o que decorre do cunho de inesgotabilidade da verdade.

Em qualquer método de pesquisa ou processo de investigação, mesmo apercebido de tódas as precauções pedagógicas, existe, como existirá, uma região de inaprensível, ou a chamada "zona insuprível de indeterminação". (6)

Nesses domínios vagos as confusões são inevitáveis. Misturam-se as noções, baralham-se os conceitos, em vista das dificuldades que a indagação, mesmo cuidada e precavida, nessa altura experimenta. As afirmações, mesmo arbitrárias, contêm, aí, de início, uma presunção ou início de verdade. Surge precedida de um sinal "mais", que as candidata a uma suposta determinação futura de positividade no curso do pensamento. São, segundo a expressão usada, preliminarmente certas por suposição, ou verdadeiras por hipótese.

Essas faixas indelimitadas do conhecimento sempre se encontram à frente de estudos mesmo bem conduzidos, orientados em sentido de profundidade e servidos pelo melhor da ciência pedagógica. Fazem nunca terminada a obra do aprender e muitas vezes trazem, com suas qualidades presumidas, com seu conteúdo hipotético, uns tantos produtos tidos à primeira vista como de primeira linha, e que depois, num balanço posterior, nem sempre facilmente verificável, passam a uma categoria inferior, a um papel secundário, ou se destinam ao rejeito. Outras vezes, o que é mais comum acontecer nessa gleba mal visualizada pelos órgãos encarregados da pesquisa, é a imprecisão de julgamento.

Este fenómeno traz ao estudioso uma questão de consciência: reconhecer a relatividade do conhecimento, reconhecer em múltiplas situações do trabalho mental a posição de força-maior do "talvez". E não julgar aviltante para o poder do entendimento as situações duvidáveis, que, segundo alguns, revelam o verdadeiro centro de equilíbrio da sabedoria.

Conjuntura especulativa que é um desapontamento para as imaginações febris e otimistas, não frenada pela experiência e pela reflexão, para a mente tocada do sentido incomensurável do *saber* a noção da insuficiência da certeza é uma grande conquista.

Mas, porque há êsses espaços flutuantes do conhecimento que refogem às tentativas de interpretação convincente a indiscutível, porque há êsses vórtices indomáveis do desconhecido que se negam ao domínio completo do ciente, isso não autoriza nem abona os critérios de se conduzir a matéria satisfatoriamente sabida e explorada, a parte inteligível do conhecimento, para uma direção por demais pessoalizada ou acentuadações provincianista, não descompromissa o estudioso das obrigações da crítica especulativa. Não fica, por isso, a mente que estuda, isenta de responsabilidade pelos prejulgados que comete.

A indiscriminação daquilo que é inacessível não justifica a existência de erros evitáveis nem redime as faltas da má orientação.

Daf a necessidade grande, que nesse terreno aparece, de se achar uma aberta, descobrir uma senda e coordenar elementos de marcha para uma o quanto possível segura trajetória, dentro do equi-

líbrio e da imparcialidade do entendimento que indaga. Porque, nessa região noturna, labiríntica, onde os problemas assumem tom de perplexidade e as disputas mais incongruentes podem ser levantadas, a humana capacidade de percepção torna-se ao memo tempo captadora e selecionadora — colhe e escolhe a um tempo — e é nesse âmbito, em que o insondável muitas vezes avulta como um segredo indevassado, que vão bater os feitos mais arrojadas do espirito.

Pois bem. Mesmo aí, e ainda aí, são os dados tirados da pedagogia que servem de fio de Ariadne para a difícil função de desembaraçar os resolutos e corajosos passos da inteligência.

Essa espécie de zona de insegurança do conhecimento incide como um "fading" sobre o equilíbrio pensante, distorcendo as normas das indagações praticadas no domínio do transcendente. Eventualidade inafastável do problema especulativo, aí a atenção crítica deve fazer-se prevenida, provida de cuidado esrito pelo mecanismo conceitual das idéias, e onde o discernimento é acudido do melhor modo pelos postulados dirigidos no sentido geocêntrico, do conhecimento, no sentido de suas propriedades substantivas.

São conselhos, êsses, de prudência e exame, que figuram entre os recursos psicopedagógicos e filosófico-didáticos delienados com segurança por Dário Veloso, gênero de estudos a que deu êle, com vigor e convicção, todo o merecido valor que lhe deve ser conferido hoje, com amplitude e interesse cada vez maiores.

Nas diretrizes cardiais de seus ensinamentos sempre cuidou dos delicados problemas pedagógicos no sentido filosófico, aperfeiçoando-lhes o conceito, ampliando seus feitos e aplicações — polindo suas arestas como o cientista cuida dos seus aparelhos de precisão. O procedimento didático foi a grande componente da arquitetura cultural de Dário Veloso.

Além de se destacar como pensador, foi Dário Veloso, antes de tudo, uma das nossas inteligências melhor informadas, que deu o seu maior esforço para a conceituação definitiva dos moldes filosóficos da didática superior, e para categorizar os recursos da pedagogia numa posição de relêvo cultural, de onde pudesse servir, do melhor modo e com a mesma eficiência, às várias divisões do conhecimento, a fim de poder representar, nos quadros dinâmicos dos objetivos mentais, o elo natural de entendimento, o laço de intercorrespondência para as diversas províncias do saber.

Sua excepcional experiência das cousas do ensino levou-o a considerar a textura do assunto aqui tratado, não só pelo lado de quem aprende, mas também pelo lado de quem ensina.

Notou que a ciência pedagógica, manipulando os produtos do pensamento, e a didática, sistematizando seu exercício em face da inteligência, nem sempre ficavam entregues a mentalidades consti-

tuidas em denominadores gerais e inespecíficos do conhecimento, e colocadas a serviço de quantidades homogêneas do espírito, como se faz necessário. Mas, quase sempre, eram confiadas — pedagogia, didática ou metodologia — a pessoas que se transformavam, com freqüência, no próprio ato de ensinar, em representantes de uma parte do conhecimento, em partidários de uma facção do saber, fazendo-se numeradores definidos, irredutíveis, ou específicos, de frações heterogêneas do pensamento.

Daí tentar Dario Veloso repor os dados dessa magna questão cultural, que é a difícil arte de exercer o ensino sem endereços particulares, de ensinar com imparcialidade de conceitos e amplitude de vistas, em termos mais precisos, em bases mais seguras e fiéis.

Na procura de diretrizes e recursos que pudessem corrigir êsse desvios do profissionalismo pedagógico, teve que ir até à preparação de planos para entidades superiores de formação de professores, onde as inclinações, aliadas a recursos materiais suficientes, proporcionassem possibilidade para um professor viver da e para a sua profissão exclusivamente. Nesse ambiente de esclarecimento e independência encontraria a reflexão capaz, o meio indispensável para o seu completo desenvolvimento.

Com essas idéias de organização de uma pedagogia superior, que hoje verificamos como eram precursoramente certas, procurou delinear modos metodológicos para facilitar formações individuais, para desenvolver disposições mentais, para estimular qualidades de espírito, atinando para êsse campo superior de estudos os pendores favoráveis existentes no material humano. Esquemmatizou maneiras, assim, de propor uma formação da inteligência que se equilibrasse acima e além das solicitações fracionárias ou provinciais do conhecimento. Indicou os caminhos para as aptidões conquistarem a sua personalidade cultural.

Batia-se por uma instituição superior de ensino que fôsse capaz de formar professores nesse nível, que se encarregasse de dar ao ensino mentalidades senhoreadas de uma indispensável base de elemento pedagógico-culturalis, base orgânica, central, pivotante, que permitisse, a cada um, uma espécie de proclamação individual de independência intelectual, com assento em alicerces sólidos de natureza histórico-filosófica.

Difícil. Muito difícil — convenhamos. Mesmo hoje, quanto estão aí as instituições que êle não chegou a ver, mas desenhou com tanta precisão, com tamanho acerto, como motivo de fundo, na tela ainda hoje sem formato preciso, sem moldura definida, do nosso panorama cultural.

227  
Mesmo assim procura, dentro das forças da época, de maneira convincente e de modo lógico e objetivo, fazer da peda-

gogia um valor do espírito estreitamente ligado às disciplinas superiores, intimamente vinculado ao labor filosófico, e criou para a filosofia uma preocupação didático-pedagógica do mais importante e elevado sentido.

E hoje, do mais agudo interesse.

É de tal modo difícil a articulação *estrutural* das grandes peças que formam as divisões atuais do conhecimento, que se torna quase impossível, dentro de uma carreira, mesmo de nível universitário, conseguir nervos e apetite para cuidar, além das obrigações escolhidas, de questões que fogem à conexão direta, sólida e imediata com o motivo sempre muito exigente de uma futura e cobiçada profissão. E se as profissões já ocupam posição subcentral na topografia do conhecimento, as especializações criadas dentro das esferas profissionais ainda mais acentuam aquêle movimento centrífugo. A especialidade é o monólito do conhecimento. Nem sempre o que se aprofunda numa especialidade sabe a posição que ocupa com relação ao conjunto do saber. E aqui é que está a falha. Aqui é que está uma das lacunas dos nossos sistemas pedagógicos: não ter meios para oferecer ao especialista a outra lente, para uma visão binocular normal do conjunto das disciplinas do espírito.

Entretanto, as especialidades, ao contrário do que muita gente pensa, não perturbam o sentido de unidade do conhecimento. Completam-no de um modo singular, impossível de realizar de outra maneira, que é o sentido indispensável e útil, do aprofundamento local, nunca possível a quem não cuide do aperfeiçoamento e do cultivo do seu próprio campo, com o carinho e o empenho de quem constrói uma morada intelectual. Vem daí, modernamente, o prestígio da investigação especial — das monografias — estado de minúcias e particularidades seja no tempo, seja no espaço, em ciência, em humanidades, em filosofia. A situação de aprofundamento tópico que uma especialidade ocupa não desliga a sua atividade do conjunto, não lhe tira a significação de elemento coordenado. Tudo depende do modo como êsses trabalhos são interpretados, da percepção dos princípios e das fontes de ordem geral a que estão subordinados. Especialidade e generalidade, cultura especial e cultura geral, ciência ou técnica e especulação ou filosofia, não se contradizem, não se combatem, não se opõem, mas se aliam. Uma cousa é elemento integrante e complementar da outra. O contrário seria como entender o cosmos sem os astros, a humanidade sem os homens, a sociedade sem os indivíduos — o gênero sem a espécie.

228  
No incesante e rumoroso curso do pensamento, onde cada especialidade explora galerias de profundidades diferentes, onde as águas do saber tomam as mais surpreendentes direções, apre-

sentando volumes e velocidades diversas, e feitos os mais variados no leito que percorre, — as margens acompanham sempre o andamento da massa líquida mais pesada, ladeiam o fundo longitudinal mais profundo do rio, o seu *thalweg*.

Esse fundo mais profundo da cultura é que as especialidades não podem perder de vista. Elas, que lhe formam as margens individualmente ilustres, pessoalmente claras e brilhantes, e que são sempre bafejadas pelos lustres profissionais que lhe dão vibração e calor. Sobretudo, é necessário não tomar alguma illusória profundidade marginal pela profundidade séria que está no coração da corrente.

Os espíritos imbuídos do grande sentido do conhecimento como obra da espécie e não de um só, têm oportunidade de subir naturalmente da posição profissional que ocupam às situações mais soberbas das sínteses totais. Ou, quando não promovem êles mesmos a escalada, compreendem-lhe o admirável sentido e assimilam o valor do seu imenso significado, o que por si só já cria um sentimento de unificação e de homogeneidade para o espírito. E quantas vezes vemos os princípios gerais de boa propedêutica do conhecimento, quando aplicadas com propriedade em um campo particular do saber, oferecer resultados novos que de outra maneira nunca seriam alcançados. Mesmo porque, admitidos, há como uma energética geral da mentalidade que nunca está ausente de qualquer espécie de cogitação. E a atilação do cogitador terá mais poderosa arma de reconhecimento, de captação, se tiver para aliados de seu raciocínio aquelas grandes forças inespecíficas que comandam a gravitação do espírito, que amparam e orientam a imaginação, seja intuitiva, seja reflexiva, quando aplicada em conjuntura cuja resolução esteja entregue à sua própria e disciplinada aptidão de conhecer.

Levar o estudioso a êste ponto-chave, onde êle a si mesmo se orienta, por si só seja capaz de perceber e de se desembaraçar das dificuldades ao alcance do seu poder de interpretação, resolva situações, decida problemas, decifre temas não seus conhecidos ou de foro desconhecidos, e tome conta completa de sua tarefa perante o foro íntimo de sua inteligência organizada e apta, — é um dos grandes resultados para que tende a didática cultural.

Por estas disposições vemos que Dario Veloso procurou fazer da pedagogia relevante dado filosófico, como base inalienável de qualquer intento de pesquisa e como elemento indispensável a quem quer que, de alguma forma, procure conhecer alguma cousa — seja isso no pórtico das escolas, nos umbrais das universidades, no recesso dos laboratórios ou no recinto das bibliotecas. Nas classes ou no raciocínio isolado, no estudo, na pesquisa ou na reflexão, o homem deve ser antes de tudo um didata, e se possível,

um pedagogo, não só para ensinar a aprender, mas — o que não é menos importante — para aprender a aprender.

Sem a formação completa de um espírito didático forrado de bases filosóficas é impossível que se processe a translação da massa dos conhecimentos adquiridos em perfeita ordem cultural e de acôrdo com a orientação relativa de valores e escalas para as categorias da inteligência.

Desconhecer a didática no domínio do pensamento seria o mesmo que negar as leis na ordem jurídica, os códigos ou os estatutos numa sociedade, o ritmo e a harmonia na música. A falta de ordem didática no pensamento é equivalente à falta de calendário no tempo ou de equilíbrio nos movimentos cósmicos.

Sem a ordem didática e os processos pedagógicos a vida das idéias e os objetivos do estudo seriam uma perpétua revolução anárquica, sem sentido, sem começo nem fim. Qualquer ensaio de entendimento humano terá que ter por fundamento natural a ordem didática e o espírito pedagógico, ou não será produto de cérebro normal. Portanto, a ordem didática e o espírito pedagógico, consignados filosoficamente, são o corpo e a alma do estudo, estão antes e depois de qualquer intento de cogitação, são o caminho natural para o *alfa* e o *ômega* do conhecimento.

A atividade do pensamento vive estreitamente ligada aos trâmites didáticos-pedagógicos. Zelar pelo bom esclarecimento dêesses dados fundamentais do estudo e forcejar por que sejam bem estabelecidas suas inter-relações com as vicissitudes do ensino e a vida do intelecto, é o mesmo que afeioar o terreno que se destina a ser pisado por quem tem longas caminhadas a fazer. Dar feição filosófica a êsses elementos, é dotá-los de recursos capazes de proporcionar magníficas visadas ao caminhante.

Esse, exatamente, foi o grande objetivo de Dario Veloso no domínio cultural. A feição filosófica que soube dar à vida do ensino, à metodologia e à didática, é uma das faces mais atraentes e um dos aspectos de maior atualidade do seu ideário filosófico-cultural.

Suas elaborações, que abrangem um denso conteúdo de princípios do mais lato sentido, estão valorizadas por êsse fiel do conhecimento que é a pedagogia renovada filosoficamente, em face dos dados psicológicos e das contingências que o homem e as civilizações emprestam ao saber.

Êstes dados gerais, aqui delineados, nos indicam a espécie de armadura de que se deve valer o estudioso das grandes questões do pensamento para possibilitar ao trabalho mental uma penetração apercebida dos melhores graus de discernimento nos problemas cardiais do ensino e do conhecimento.

Como se vê, foi Dario Veloso, no grande sentido, um ortopedista da pedagogia e um propeduta das idéias.

Aos familiarizados com a história do pensamento estes critérios culturais não devem ser novidade. São idéias que surgiram, como primeiro esquema de um novo processo de livre observação das cousas e dos fatos, como primeiras advertências do espírito de verificação de matéria antes não discutida e aceita sem exame, e surgiram abrindo vez para a experimentação desembaraçada, com o criticismo filosófico, já no século XIII, e de lá nos vêm através de conhecidos nomes da reflexão especulativa, alimentando teorias do conhecimento, criando princípios novos para a metodologia e a didática do pensamento, descobrindo recursos desconhecidos para o raciocínio e forjando instrumentos diretos de experiência para a fundamentação dos dados autênticos de uma cultura.

Não é, essa ordem de idéias, criação de Dario Veloso, e não é aí que está o seu mérito.

Mas, esse corpo de idéias vivas do conhecimento, que representa o centro motor da filosofia moderna, é o transportou para o seu ambiente de indagação e de estudo com tanta força, com tanto calor, com tamanha clarividência, formulando em torno desses princípios um regime de vida intelectual tão convincente, que a sua aplicação ao nosso meio equivale a uma descoberta. Descoberta que representou uma oportunidade de melhor pensar e de melhor conhecer para a época, que viveu com força suficiente de orientação e de estímulo novo para os espíritos, que se desenvolveu de maneira intensa e continuada, formando ambiente próprio, cujos efeitos até hoje se prolongam como princípios superiormente assimilados, substancialmente interpretados e definitivamente incorporados às vivências intelectuais.

Esses característicos de vida própria e de sobrevivência de um sistema de princípios especulativos superiormente concebidos nos permitem afirmar que Dario Veloso, em seu tempo, para o seu meio, conseguiu estabelecer uma "área de cultura" filosófica. Deu pulmões vivos e oxigênio puro para as idéias respirarem. Concedeu espaço e altura para o pensamento.

E fez mais:

Numa época em que não se pensava em cursos de filosofia no País, quando poucos nomes entre nós cuidavam da especulação pura, éle transportou com facilidade e êxito para a atmosfera do ensino esse conjugado fundamental de idéias filosóficas, até então só lembrado como motivo ultra-acadêmico para lustres polemísticos e dialécticos, e o transformou em dados concretos, palpáveis, diretos, positivos, claros e insubstituíveis da ciência pedagógica.

Den-lhes a categoria de uma necessidade intelectual. Fê-los fatores dinâmicos de base para norteamo da didática cultural.

Nisto consiste, sem dúvida, a sua parcela de contribuição original às diretrizes da instrução e ao fundo do nosso sistema cultural. Contribuição que, esperamos, um dia seja integralmente aproveitada, pois as cousas do conhecimento e as vicissitudes da vida intelectual cada vez mais se ressentem da boa utilização dessa ordem de pensar, que tanto lhes tem facilitado. Para esse lado teremos que andar, para um ensino que se preocupe com visadas mais largas, e que tenha, como deve ter, o objetivo básico de fornecer, desde o início, elementos de índice cultural indispensável a quem se haja de aventurar mais cedo ou mais tarde, ao balanço das grandes questões do pensamento, e das idéias. Conseguir esse domínio de indagação é estar preparado para os riscos da experiência, é estar capacitado para o achado autoconsciente das cousas. Qualquer outro caminho que não ofereça tal orientação de observação direta não é processo de conhecimento, e sim "engurgitamento da memória", como assinalou Sanches, um dos grandes precursores da filosofia moderna. (7)

Mas a êste ponto o conhecimento não chegou de uma vez. Sofreu longas demoras para atingi-lo. A evolução do pensamento, como todo esforço progressivo, é também lenta e penosa.

Ligada ao problema fundamental da teoria do conhecimento, esta questão de tal modo vem sendo mal considerada que não será demais assinalar, ainda uma vez, os marcos definitivos desse movimento, que é uma etapa vencida na busca do conhecimento e representa um encontro do espírito moderno com o seu próprio poder de pensar, discernir e criar.

Assim é que, ter cada um a liberdade de usar as suas próprias aptidões, ser permitido a cada um exercitar livremente suas faculdades no exame crítico e analítico da natureza das questões e problemas que lhe são apresentados — cousa aparentemente pequena — é um assunto que encerra um mundo de conteúdo e uma infinidade de conseqüências. O direito intelectual de pensar foi uma conquista que custou séculos.

Vem do século XIII, como dissemos, e surgiu como reação de espíritos inquietos, não conformados com a aceitação tradicional de um estado imóvel e tido antes como perfeito de noções antigas, reputadas insuperáveis e mantidas em perfeito estado de conservação pelo princípio da autoridade.

E não surgiu sem choques — e choques cujas retumbâncias até hoje se percebem — contra uma ordem secularmente sedimentada de idéias respeitadas como tabus intelectuais, de discussão

proibida, contra as quais era interdita a dúvida e vedado qualquer propósito de verificação.

Essa situação, imposta como um hábito medieval, ferida a própria humana faculdade do raciocínio, asfixiava a imaginativa, aniquilava a intuição. Não permitia a aventura das iniciativas mentais. Tirava à inteligência o uso livre das suas faculdades criadoras.

Em vez da ação reflexiva independente, bastava o ato cômodo de obedecer. Em vez da ação ao saber autoconsciente, bastava crer no que os outros supunham saber. Situação assim deficitária e negativa não podia perdurar.

Um dia o afã de verificação não pôde mais ser contido. Um ímpeto de esclarecimento irrompeu com força desconhecida, reclamando as provas para um conhecimento mais certo, mais concreto, mais verídico. Inaugurando recursos mais autênticos de cognoscibilidade.

São precursores desse movimento, que estabeleceu um novo *modus vivendi*, de trato direto, familiar e íntimo, entre as faculdades nobres do saber e a matéria do conhecimento, Rogério Bacon (1214-1294) o criador da ciência experimental, Dun Scott (1274-1308) e Guilherme Occan (1270-1347), que se levantaram como atletas do pensamento contra o sequestro das idéias e sofreram as conseqüências do seu muito amor pela dignidade de pensar. Suas obras foram interditas e só conseguiram ser impressas e divulgadas três séculos mais tarde — em XVI — quando serviram, na mão de outros ilustres pensadores, de base para o lançamento definitivo da experimentação científica e para a instituição dos princípios magistrais que, daí em diante, nortearam a inteligência para a indagação de tudo aquilo que pudesse ser abrangido pelos poderes penetrantes e infinitos da curiosidade humana. (8)

Renovou-se, desde então, por completo, o conceito do saber. Estabeleceu-se novo sistema de provisões para o espírito, de amplos recursos. Instituiu-se, como critério de estudo, a análise imediata das causas e dos fenômenos, a observação pura do fato em si. A investigação, o reconhecimento, a argumentação, o debate, forneceram novos elementos de ação ao entendimento.

Deslocou-se, assim, o centro doutrinário dos conhecimentos. Ninguém mais se sentia autorizado a repetir as cousas por ouvir dizer: era a constatação, era a pesquisa. Ninguém mais afirmava sem demonstrar: era a ciência.

Criada a ciência, antes de seu primeiro passo no caminho de novos rumos, sua maior tarefa consistiu em derrubar o bloco de preconceitos que murava o perfil do conhecimento e opacificava a alegria de pensar. O respeito supersticioso dos prejudgados

antigos foi substituído pelos postulados indutivos e pelas leis da ciência dedutiva.

Passou assim o conhecimento a constituir um quadro natural e próprio, independente da posição do observador, e não turbado pelas instabilidades do fator "opinião". A verdade dispensou a retórica e exigiu a investigação. Averiguadas, definidas, livres da cápsula arcaica de visão carencial que as deformava, surgiram as verdades do recesso dos laboratórios ostentando uma admirável contradição aparente, que mais acentuava o seu estado de pureza e mais fortemente legitimava a sua evidência: surgiram eloquentemente mudas e com um alto poder de plasmar novas formas para o pensamento, novas expressões para a linguagem, novos fenômenos para o estudo.

Apareceram as descobertas. O espírito humano caminhou.

Inesperadas e definitivas posições foram alcançadas para o conhecimento pela nova ordem de idéias. Setores os mais variados foram sendo incorporados ao acervo do saber. Passou-se a conhecer melhor a própria natureza humana. Teorias e métodos foram aparecendo e sistematizando o conhecimento, remodelado, refundido e acrescentado de aquisições de incalculável alcance. Eram os recursos plenos do saber que se desdobravam por muitas e surpreendentes formas através da energia cogitativa de fortes pensadores e por meio do gênio intuitivo, das descobertas e dos experimentos dos cientistas.

Citemos os nomes solares dessa espécie de sistema planetário do saber, que compõe a cosmografia intelectual do pensamento moderno. Sementeira de idéias de onde saíram os poderosos avanços das especulações abstratas e das técnicas científicas, métodos e empreendimentos que possibilitaram ao homem conquistar em cinco séculos o que antes a humanidade não tinha conseguido em milênios: — a enorme massa de conhecimentos de que hoje dispõe a inteligência humana.

São eles: Francisco Sanches, Robbes, Descartes, Kant, Francisco Bacon e Augusto Comte na ordem filosófica. Galileu na ordem física e mecânica. Copérnico, Kepler e Newton na ordem astronômica. Mendel, Darwin e Haeckel na ordem natural. Claude Bernard, Harvey e Pasteur na ordem biológica. Einstein, na atualidade, na ordem matemática. (9-10-11-12).

O pensamento, desatado, dilatou-se e expandiu-se. As idéias multiplicaram-se em novas maneiras de criar.

O domínio tradicional da hierarquia e do privilégio cessou completamente, não só na esfera intelectual, mas no campo moral e social. Era o triunfo da concepção democrática da cultura e da

vida, que havia de mudar a face dos sistemas políticos e das organizações econômicas dos povos.

Os ensinamentos, escorados sólidamente no alicerce das novas concepções fundamentadas na experiência, vieram multiplicar para o homem o seu valor ontológico: a sua significação de *ser* entre os *séres* ganhou consistência, adquiriu nobreza e dignidade.

Essas forças individuais da expressão social passaram a se moldar pelo critério de uma ética áustera de auto-responsabilidade, ditada não mais pelo receio de infligir regras ou de ferir categorias, não mais pelo temor a sanções, mas pelo respeito do homem a si mesmo e pleno aprêço às instituições que o rodeiam.

A ciência, aumentando em cada um a consciência do dever, contraiu parentesco com a virtude dos homens. O conhecimento fez causa comum com as obrigações. Descompriu-se do peso de ameaças supersticiosas e prejudiciais a moral humana. O homem passou a viver francamente e sinceramente. Nada de zelos, nada de suscetibilidades, nada de melindres a prerrogativas ou a presunções. A timidez e a subalternidade, e também as prevenções e as desconfianças, conseqüências de um sistema humilhante de submissão e inferioridade, que fazia das atitudes humanas um jôgo inconfesso de ações mascaradas, onde se dissimulavam tôdas as indecisões do caráter, foram substituídas pela ponderação corajosa e válida, e pela ousadia refletida e franca.

Desenvolveu-se uma nova atmosfera psico-social onde o moral humano foi alimentado da convicção de que assistia a cada um o direito à conquista de um lugar própria e seu no concêrto da sociedade e da vida.

O intelecto — compreendidos aí os seus naturais elementos: pensamento, sentimento e vontade — tornou-se mais responsável e mais apto, e entrou na posse plena dos seus poderes.

A natureza ganhou em dois sentidos:

Entregues a si mesmas, as consciências acostumaram-se a dirigir as suas ações e ganharam em compreensão e em senso de responsabilidade. Liberto das uniformidades comunitárias do pensamento, que faziam das pessoas peças automáticas de um organismo coletivo de base hierárquica o indivíduo pôde dispor de si mesmo e desenvolveu-se em personalidade.

E aqui chegamos a um ponto alto do nosso caso. Tocamos numa grande questão:

A acentuação do valor individual, — expandido até o máximo de suas posses, desdobrado em tôda a extensão de suas aptidões e recursos, vencendo no meio em que cresceu, levantando alto o porte da pessoa intelectual, — parece que contradiz o que vimos de expor até aqui. Parece que essa concessão ao prestígio

individual da inteligência, que os novos métodos preconizam e consagram, resulta algo em detrimento das concepções apessoais do saber. Mas não. Tudo é uma questão da maneira como se chega ao conhecimento, do modo como se adquire o que se chama *saber*.

Estudar não é só um termo, não é só uma palavra: é um processo.

É uma atividade visceral para o indivíduo. Atua profundamente no ser, como uma irradiação. O ato de estudar, de compreender, de assimilar, opera a identificação orgânica do entendimento da pessoa com a natureza do objeto.

Há, é verdade, os que passam por cima das questões sem molhar os pés no assunto, como quem atravessa um rio pulando de pedra em pedra. A êsse é impossível qualquer ação de sondagem que meça a profundidade das questões.

Mas, aprender não é saltitar sobre as noções, nem é aceitar as mãos de outrem intactas e lacradas no invólucro da opinião, como cousa que não pode ser mostrada ou exposta, contada, pesada e medida.

Trazidas por quem quer que seja, e seja do modo que for — palavra falada ou escrita, pessoa ou instituição, fato ou período histórico, acontecimento ou época, fenômeno ou civilização — é preciso que as noções sejam abertas, desmontadas e revistas por dentro, pelo próprio que as pretenda conhecer, que as queira estudar. Só assim saber fica sendo mesmo saber. A noção, então, torna-se própria. É adquirida pelo esforço de apreensão e pelo poder de discernimento de cada um. Fica, ou deve ficar, incorporada substancialmente à nossa capacidade de assimilação, pois que uma noção traz sempre em si mesma os elementos de sua afirmação ou de sua negação.

O juízo assim formado resulta de ações e reações diretas e presentes trocadas entre o pensamento e o objeto, entre o sujeito que aprende e a questão ou o assunto que exige o conhecimento — entre a reflexão e o caso em foco. E as idéias que daí resultam têm o valor de um fenômeno psíquico elaborado na afinidade do intelecto e integrado, sob a forma de concepção, no ato mental que vai tomar lugar na intimidade dos neurônios e modificar em cada um o grau de consciência.

A noção vale, assim, pela evidência de si mesma. Os elementos que proporciona como respostas às interrogações da razão significam atos vivos e ativos do conhecimento.

Esse é o processo de incorporação da idéia ao ser, é o que se chama idéia captada, alcançada, fixada como elemento-fôrça no mecanismo do raciocínio.

Acceitas ou não por quem delas toma ciência, devem elas ser tratadas sempre com o mesmo interesse, cuidadas com a mesma isenção, pois do contrário a sorte das culturas estaria à mercê do coeficiente alérgico do elemento humano.

E aqui entra o caso do sentimento das idéias, diferente da consciência das idéias, e dependendo das relações de intimidade e interferusão entre o individuo e as convicções. O processo que examinamos, de apreciação critica de uma noção por quem a toma nas mãos, faz desde logo ressaltar para o observador a diferença entre o que pertence às propriedades de uma noção em si, com suas características próprias, e aquilo que é devido à emoção de quem vive uma noção ou idéia, ou de quem adota com fervor e paixão determinado principio, doutrina, teoria ou conceito.

Acceitar ou não uma idéia, assim formada, é questão de ponto-de-vista, lúcido e consciente. Toda mente capaz tem o direito a isso. Receber uma idéia já formada, antecipadamente composta ou arranjada, e deglutir-la intacta, sem ao menos tomar-lhe o gosto fisiológico através de uma pequena que seja reação salivar, não é ato de conhecimento. Não é processo consciente de saber. É, quando muito, entrouxar preconceitos, armazenar corpos estranhos que, entrando em bruto e escapos da fase digestiva, jamais poderão ser tratados ou depurados pela ação dinamizadora das diástases e das substâncias ativas da assimilação. O individuo jamais poderá elaborar uma idéia, por pobre que seja, simples, primária. Regurgita frases, repete mal e errado, num psitacismo infeliz.

Estas considerações nos levam a uma outra questão de sumo interesse didático: a posição que deve ocupar o *mestre* em face da cultura em si, e a função que exerce o *professor* em face do ensino.

Confundir as duas expressões é o mesmo que baralhar tôdas as considerações que até agora temos pretendido esclarecer, entre o conhecimento inoculado e o saber espontaneamente adquirido. Caso que, em si, encerra toda a história de duas distintas épocas do pensamento.

*Mestre* é, no geral e descuidadamente, termo ainda hoje tomado no sentido antigo de *magister*: a autoridade presumida, pressuposta e crida de quem fala, afirma ou ensina. Uma espécie de entidade do saber encarnada nas prerrogativas da pessoa, donde promanavam opiniões tidas como a última palavra, e por cujo padrão todos deviam guiar-se cegamente. A pessoa e a autoridade sapiente que representava, eram como a própria instituição do saber.

A pedagogia banii essa figura anticientífica, que hoje não goza de acepção nenhuma na arquitetura do ensino e do pensamento. A didática a desconhece.

O sentido de *mestre* é completamente outro. É um termo exigente, de função alta e excepcional, que jamais pode ser confundido com o *magister* antigo, o homem que bastava falar para estar certo. É uma expressão enérgica que ocupa lugar à parte nos trâmites do conhecimento.

O conceito de *mestre* de maneira alguma pode confundir-se com a função do *professor* ou com a tarefa do *educador*, por outro lado.

*Mestre* é uma expressão personalíssima. "Mão-de-mestre", "palavra-de-mestre", "ensino-de-mestre", não são ensino ou palavra de um qualquer indistintamente, mas ações superiormente individualizantes de uma capacidade mental de excepção, de um criador, a cujos caracteres de personalidade se acham sempre ligadas as responsabilidades de uma obra, de uma ação, de uma teoria ou de um ensinamento.

Insinamento que, aqui, refoge aos cânones pedagógicos comuns, no sentido corrente de ciência do ensino, e vai parar em outro plano, mais restrito, mais severo, especialíssimo, onde o ensino passa a ser "ensinamento" — quer dizer — onde o saber passa a ser doutrina e a palavra se aproxima austeramente da sentença.

Apesar, entretanto, de tôdas as garantias de superioridade que possam ter essas próprias doutrinas, êsses próprios ensinamentos, essas próprias sentenças, podem, devem e são sempre criticadas, analiticamente dissecadas pelo livre senso de exame. Por mais prestigiosa, a procedência por si só não as recomenda, não lhes atribui foros infalíveis. Elas devem garantir-se por si mesmas, impor-se por seus elementos próprios.

*Mestre* é termo que encerra virtudes e qualidades excepcionais. O *mestre* sobrepõe-se ao conhecimento. Interpela-o, remodela-o, refunde-o, acrescenta-lhe fatôres e parcelas por êle próprio criadas. Não se sujeita ao pré-estabelecido. Trás em si mesmo misteriosas centelhas de secreto poder, que se manifestam em virtualidades desconhecidas. Tem a intuição das verdades encontradas.

O *mestre* aventura-se ou pode aventurar-se a zonas perigosas e avançadas do pensamento. Transcende o seu ambiente, não tem programas, não obedece a regras, não precisa de minutas. Escapa ao seu âmbito e ao seu tempo. Pisa terreno movediço e instável, devassa tôdas as direções, levanta questões e provoca debates. Arroja-se muitas vezes a alltitudes só por êle alcançadas, desenvolvendo um processo de hipertonus mental que pode ser considerado como a eletrônica da inteligência. A atmosfera do gênio é a sua morada.

Ao *professor*, ao contrário, incumbe interpretar o conhecimento em seu estado corrente e normal.

O que o *professor* diz deve ser o reflexo de um saber incontestado e assente, ou pelo menos reconhecidamente referendado. Deve ser a reprodução de um conhecimento estabelecido, previsto e assegurado em programas e já fora do tumulto das incertezas e dúvidas, ao abrigo de agressões polemísticas ou doutrinárias que agitam as fases de formação do conhecimento em seu estado nascente.

A matéria da atividade do *professor* é um campo já adquirido. O exercício de suas funções se desenvolve em terreno já conquistado.

É o *professor* o representante natural das regras bem estabelecidas pela ilustração comum. É o órgão transmissor e movimentador dos conhecimentos vigentes nas disciplinas compendiadas e nas matérias que suprem os cursos regulares. É o fiduciário do conhecimento de vida pacífica oficializado nos tratados. O depositário oficial das credenciais correntes do saber.

Enquanto o *mestre* é um abridor de caminhos, um descobridor de rumos, o *professor* anda em rotas certas e freqüentes. Um reproduz o conhecido. O outro desbrava.

O *mestre* é um pioneiro. O *professor*, um itinerante.

O que o *professor* comunica deve ser do domínio comum. O que é de doutrina do *mestre* constitui, quase sempre, obra de particularíssima elaboração, que flui ou emana de aptidões excepcionalmente superiores que alimentam um estado superdinâmico do espírito. Os feitos do *mestre* trazem a marca de sua origem, carregam o cunho específico de sua criação. Mostram caminho especial. Exibem chancela própria. O *professor* dá o que recebe. O *mestre* dá de si mesmo.

O papel que exerce o *professor*, de expositor de programas, de explicador de disciplinas, não o obriga à rotina nem peia as suas passadas no sentido das tendências progressivas e renovadoras. Ao contrário. O bom *professor* é sempre uma mentalidade aberta aos efeitos das novas aquisições e seu espírito deve afinar sempre com os anseios naturais do homem, nunca sopitados e sempre favorecidos, por uma condição cultural de conhecimentos cada vez mais perfeitos, por um melhor saber e pela possibilidade mais ampla de estudos, investigações e pesquisas, pórtico natural de entrada para os renovos do conhecimento.

Esta tendência de renovação, que representa sangue oxigenado para a vitalização do saber acumulado, deve ser sempre incentivada, aproveitada e apoiada pelas organizações de ensino, e vem daí a necessidade, agora entre nós felizmente em parte já atendida,

da fundação de institutos e escolas onde se possam desenvolver os intentos de pesquisa em toda a sua amplitude.

Os estabelecimentos de estudos experimentais são o coramento obrigatório das organizações universitárias. A existência e a significação dos institutos de pesquisa é que dão a cada povo o traço superior de sua cultura.

A acentuada diferença pedagógica entre os encargos do *professor* e a missão do *mestre* não impede de ter havido mestres de filosofia, fundadores de doutrinas, arquitetos originais do pensamento, que foram professores magníficos.

Augusto Comte, o fundador do positivismo, era repetidor de matemática. Bergson, o criador do intuicionismo, foi professor de programas superiores de ensino na Sorbone. Mme. Cúrie era lente de física em curso regular, diretora e lente do Instituto de Pesquisas Físicas da França. Einstein, lente da Universidade de Princeton, é Chefe do Instituto Americano de Altos Estudos, trabalhando como professor da mocidade acadêmica, em suas aulas, e como supremo excogitador do desconhecido matemático, em suas pesquisas. O maior dos filósofos das investigações exatas, o revolucionário pesquisador das grandezas abstratas, depois de criar a teoria da relatividade, obra de sua mocidade, que unificou a energia e a matéria como manifestações de uma mesma substância, surpreende agora o mundo (em comêços de 1950) com o mais alto resultado filosófico dos nossos dias e de todos os tempos, solucionando a fórmula, secularmente tentada, da síntese matemática da física, com sua teoria do "campo unificador". Resultado da mais alta ciência obtido através de disposições especiais do cálculo transcendente por êle criadas, suas conclusões, que conhecemos traduzidas em linguagem vulgar pelos seus comentadores, "terão abaladora influência na marcha da civilização e no destino individual dos homens". Essa realização, que é a mais notável das conquistas de toda a evolução especulativa até hoje, representa o coramento dos esforços e das tendências unitárias que sobredominam as aspirações universais da filosofia contemporânea. (13-14-15).

Ser mestre, nos anais adultos do pensamento, não impede, portanto, a função regimentar de ser professor.

O destaque da personalidade cultural, a acentuação do valor individual da inteligência, o prestígio da independência intelectual são, portanto, traços de superioridade pessoal que não se chocam nem brigam com os propósitos apessoais do saber. Antes, melhor os acentuam, caracterizam e valorizam.

Tudo que não seja isto, será uma inversão da ordem natural dos fatos do conhecimento. Será uma troca de posições na hierarquia dos valores pedagógicos que altera e deturpa expressões

dinâmicas da didática e da metodologia. O que não poderá acontecer sem fundos prejuízos para o equilíbrio orgânico do conhecimento.

É fácil ver que não estamos tratando de questões doutrinárias. Estamos cuidando de esclarecer pontos que são bases orgânicas de qualquer processo de ensino, de qualquer empreendimento pedagógico, de qualquer sistema de instrução.

Não se procure na terminologia usual dos dicionários o abono desta conceituação aqui desenvolvida. Lá a aceitação aceita é a tradicional, em que professor, educador, mestre-escola ou puramente mestre, são a mesma coisa, e onde pouco se distingue entre o mestre de pesquisas e descobertas e o professor de matérias e programas, entre o aluno de um professor e o discípulo de um mestre.

A necessidade de precisar cada uma dessas funções não é uma face necessária da vida do ensino. São funções didáticas que representam bases substantivas da pedagogia. É assunto central, ponto de referência obrigatório para a competente colocação dos fatos do ensino na sua devida posição.

Os mestres formam o conhecimento. O professor o interpreta. Não se pode trocar nem confundir os termos, que permanecem distintos em todas as fases e graus da pedagogia.

Há professores, pedagogos de mérito, que se distinguem por uma capacidade invulgar de interpretação. Dominam de modo acima do comum a matéria do conhecimento. Ordenam, atualizam e manipulam de maneira superior os dados a transmitir. Simplificam o mecanismo do ensino, seja através de que método ou de que sistema for. Apuram as formas didáticas da expressão. Ajustam a palavra e a voz aos temas e às questões de modo tão feliz que tornam mais fáceis os processos de representação da idéia, fazendo compreensível o difícil, mostrando de modo intuitivo, permeável e prontamente receptível, mesmo a orelhas pouco expertas, aquilo que, por ser novo ou estranho, está fora dos hábitos do raciocínio.

É a manifestação mais completa do talento. Mas para isso não basta uma força de cabeça para bem compreender. É preciso que haja disposições especiais de capacidade expressiva para bem explicar.

O bom arranjo e a boa articulação da estrutura ilustrativa não são dados ao indivíduo pelas excelências da erudição apenas.

A ilustre inteligência não é igual ao ilustre professor. As excelências da erudição não fazem o bom didata, como as galias da cultura não fazem o bom escritor. Saber é uma coisa, ensinar é outra. Ser erudito é uma coisa, ser escritor é coisa diversa. Saber ensinar e ensinar bem — ser pedagogo — ter ilustração e escrever bem — ser estilista — só são termos equivalentes quando

existem e se manifestam através da forma fortemente unificadora que lhes transmitem os caracteres mentais reforçados por uma "constituição pedagógica". A qualidade didática do espírito representa uma expressão sonora da inteligência. Expressão harmoniosa da vida intelectual que torna transparente e límpido, claro e cantante, tudo aquilo que é submetido ao seu poder de exposição. Seja uma aula, uma conferência, uma dissertação, um livro didático, um tratado científico ou um assunto literário.

A expressão didática assinala nos espíritos uma propriedade mental de dupla ação — receptora e refletora ao mesmo tempo — que recebe com discernimento (aprende) e reflete com brilho (ensina).

Essa coisa simples e rara de exprimir com simplicidade e dizer com clareza mostra o timbre de uma inteligência e resulta de uma espécie de tonalidade particular do raciocínio. É produto de um "cachet" psíquico e revela um temperamento mental de grande valor pedagógico, que imprime às questões e aos assuntos a força da evidência.

Os processos humanos pouco podem sobre a natureza. Nunca mudam a substância. Só atuam sobre as formas, as manifestações, os atributos, e quando aparentemente remodelam ou transformam, não fazem mais, em verdade, do que aproveitar de maneira feliz certos germinativos latentes que remaneceem como disposições incolores e amorfas nas camadas secundárias e terciárias de uma constituição mental.

Os processos pedagógicos, os sistemas de educação, os métodos de aprendizagem, por mais notáveis e ativos que sejam, podem atingir qualidades pré-existentes ao natural — vincar traços pouco nítidos, melhorar disposições veladas, estimular aptidões amortecidas, aviventar qualidades adormecidas. Podem fazer de aparências apagadas qualidades de espírito — mas não mudam a constituição psicológica dos caracteres mentais, não alteram o comportamento íntimo de um temperamento intelectual.

Há, sem dúvida, um aspecto psicopatológico da pedagogia que ainda está para ser cuidado.

As mentalidades que formam a ala pedagógico-didática da inteligência é que promovem o incessante andamento do saber, do meio-dia e do entardecer para as gerações que amanhecem. Essas "constituições mentais" de natureza didática, que encontram nas virtudes da comunicação o seu motivo de força, são os elementos que mantêm válidas e preensíveis, a época e lugares, os conhecimentos de todas as épocas e de todos os lugares.

Mas, nos regimes do ensino liberal, que é o irmão mais velho do regime democrático de liberdade social, por mais persuasiva e convincente, por mais poderosamente envolvente que seja a palavra

proferida, por mas austeramente togado que possa ser o juízo ou a sentença pronunciada, acontece que, entre a pessoa que fala e o assunto esplanado, media sempre uma cautelosa separação. Nada de tomar o sujeito pelo objeto. O desenho mais talentoso do perfil do conhecimento, mesmo apurando-lhe a silhueta, não lhe modifica os traços e não pode ser tomado pelo próprio conhecimento.

A palavra não vale pela boca que a profere, mas pela verdade que contém.

E se essa verdade, sua evidência, sua autenticidade, está além da capacidade preensiva do ouvido que a recebe — ouvido que, por isso mesmo, precisa ser encaminhado, orientado, estimulado, instado para a melhor conexão da capacidade receptiva dos órgãos mentais com o vero sentido daquilo que escuta — compreende-se que, nesse caso, e exatamente nesse ponto, justamente nêsse momento, entre em ação um fenômeno delicado, do maior rigor pedagógico, que diz respeito ao fóro íntimo do professor: o professor passa aí a ser uma pessoa que chama a si uma parcela da consciência alheia, passa a ser a pessoa que em parte raciocina por outrem e joga com o quociente de julgamento que devia ser tarefa do aluno, ainda incapaz de discernir suficientemente por si mesmo. Nesse estágio, a palavra se confunde com o objeto que representa e o termo faz corpo comum com o símbolo que traduz. Fala, voz e gesto, a própria figura do professor muitas vèzes, não se desligam, perante o limiar do entendimento, da verdade ou do objeto que se quer dizer, nomear, definir.

Nesse caso, e até segundo e melhor processo, é a palavra mesma que deve merecer fé, pois nela mesma, e em mais nada, está contida a verdade que representa ou figura.

Esta participação da consciência na obra do ensino é que caracteriza o fenômeno da *educação*.

Portanto, *educador*, ou *educadora*, é aquela pessoa que, ensinando, esclarecendo, *educando*, envia, de mistura com a disciplina que explica, ou remete, junto com o ensinamento que aconselha além de transmitir, uma dose do seu próprio comportamento ético.

A fração mobilizadora do íntimo consciente do educador para o uso preliminar do educando vai constituir, em o novo meio mental que é a cabeça do aluno, o núcleo pesado e primeiro em torno do qual virão aglomerar-se, tomar forma e adquirir depois consistência e significação própria, outros elementos de integração do pensamento — já capaz, então, do alto desempenho mental da auto-elaboração.

Esse mister da primeira provisão de noções a mentes abertas e indefesas, sugestionáveis e passíveis de todos os tropismos, é uma operação de severa significação para a pedagogia. É um ato sério. Talvez o mais grave instante da fisiologia da educação.

É o fator "comportamento" antecipando, no pedagogo, o entendimento desabrochante do aluno.

Preceitos, regras e critérios de costumes e de ação, hábitos de pensamentos, surgem, para o aluno, com a força primitiva de seu estado nascente, para serem adotados e seguidos como normas de conduta — sejam estas profissionais, sociais, intelectuais ou morais.

Inicialmente, portanto, toda escola tende a ser, e é, uma formadora de hábitos. Hábitos que, para os cursos de atividades profissionais, formam a sua deontologia, o seu código do moral.

Daí, requerer já, em seus regimentos, a velha pedagogia empírica, para o bom exercício do ensino, pessoas que, além de sábias, fossem honradas, para que, por "cientistas e virtuosas", pudessem, ao mesmo tempo, transmitir o conhecimento através das palavras e a virtude através do exemplo.

Mas, seja qual for o rendimento e a responsabilidade de uma atuação pedagógica, não há confundir a situação intelectual e profissional de um *pedagogo*, de um *professor*, de um *educador* ou *educadora*, com a esfera especialíssima que ocupa o mestre em face da cultura.

O sistema pedagógico mais displicente, a didática menos exigente, não podem deixar de adotar para a boa coordenação de seus ofícios normativos ou mesmo doutrinários a seriedade básica que essa conceituação encerra.

Vem daí, talvez, a ocorrência de um fato, parece que ainda não salientado pelos observadores de história do nosso ensino. Fato que revela uma troca de termos e de posição no valor funcional dessas expressões. Na fase do "mestre-escolismo" da nossa história pedagógica, quando os métodos eram duramente impostos, quando a matéria a ensinar era tudo, e o fator propensão, temperamento, aptidão, tendência ou gosto da parte do aluno eram nada nos regimes internos das classes, havia no País os ministérios da "instrução pública". Tinham esse nome, embora as escolas, colégios, estabelecimentos particulares ou públicos de ensino praticassem a educação pelos velhos moldes da imposição de hábitos e de costumes mentais, e nunca se hassem com a ministração de uma *instrução* pura. Hoje — e desde que se adotaram entre nós os métodos chamados da espontaneidade do ensino, tendo por fiel de suas aplicações a psicologia pedagógica, através dos recursos científicos da "escola ativa" — os antigos ministérios que, agora sim, deviam denominar-se "da instrução", passaram a achar-se, contraditoriamente, "ministérios da educação". Continua o desacórdio entre o nome e o sistema. As casas de educação, que dão a instrução *educacional*, formam uma divisão do ensino. A existência dos *institutos de educação*, nome por certo melhor do que *escolas normais-modelo*,

não justifica que se dê esse nome a pastas que se encarregam de todos os negócios do mundo do ensino e que não têm sob sua responsabilidade apenas os estabelecimentos "educacionais".

Essa é a observação que resulta da aplicação das noções aqui desenvolvidas aos acontecimentos do nosso meio pedagógico.

Parece que não se busca, antes de tudo, como se devia, para a aplicação de um método, a consciência clara e coordenada daquilo que se adota. Confunde-se um tanto, muitas vezes, a utilização verdadeira de um método com o seu decalque. Toda adoção exige capacidade de adaptação e ajuste, bem como de modificação dos modelos originais. Além de tudo, há a necessidade da superação contínua do adquirido, que, se é certa para todos os ramos do estudo, mais imperiosa se faz na pedagogia.

Enquanto nos nossos sistemas escolares antigos permaneceu o hábito tradicionalista em matéria de ensino, escapavam à experiência pedagógica certas adversidades que hoje se acham esclarecidas. Mas os termos ainda se acham invertidos em certas situações. Não é, isso, só uma silabada técnica a evitar. Parece haver mesmo, certos erros de noção a corrigir.

Por certo, em todos os períodos da História da Civilização, os observadores computaram os índices de adiantamento de uma época e os níveis do progresso das conquistas do homem pelo grau de apuro e de perfeição a que pôde ser levado o modo de transmitir os conhecimentos adquiridos, de ensinar as noções já incorporadas ao seu lastro do saber.

Talvez se devam às excelências dos processos de ensino livre e espontâneo dos helenos o alto esplendor da cultura grega, tão intensamente influente sobre o espírito do mundo até hoje — e talvez até sempre.

É do desvelo pelos requisitos da instrução, do acatamento às suas exigências sempre imperiosas, do respeito às suas necessidades, que há de sair a medida mais própria para uma equação dos valores mentais em circulação ativa numa época.

Se a educação é um processo de aperfeiçoamento das capacidades práticas de cada um, dentro de campo certo e próprio, tendo muito de arte em sua aplicação, muito de habilidade em sua execução, e dependendo extremamente do escrúpulo pedagógico pessoal em sua orientação, a instrução, em sua significação mais própria, é o método de aproximar o homem do saber em si. É o recurso que leva as mentalidades para o encontro de si mesmas, que conduz as capacidades ao achado de sua personalidade mental, através da conquista soberana e o mais possível integral do conhecimento. Conhecimento que deve ter sua era de ação inteiramente fora de qualquer limite ou fecho prévio, fora de qualquer direção particular preescolhida. Ai a acústica do conhecimento se projeta em campo

aberto e não em recinto preparado para efeitos especiais de écos. A visão ficou desobrigada de qualquer estreiteza ou de qualquer singularidade de uma perspectiva única. O intelecto não se condiciona a uma obrigação especial. Todo intento intelectual aí é justificado: todas as aventuras do pensamento são permitidas, todas as ousadias da imaginação são aplaudidas. E não só permitidas e aplaudidas, mas estimuladas e incentivadas.

Não poderão, por certo ser argüidas de intolerância, de renitência doutrinária, as noções que estamos aqui tentando expor, noções cardiais, de fundo filosófico, da pedagogia, pelo fato de insistirmos em circunstâncias fundamentais de procedimento, de formação e de funcionamento do magistério em qualquer grau, desde a educação de base até os níveis de extensão universitária, e reiterarmos, longa e pacientemente, ao correr da esplanação, aspectos básicos da ciência do ensino.

Esses são os elementos angulares que a didática científica e os conceitos filosóficos reconhecem como integrados numa técnica já comprovada de conhecimento. Procuramos apenas caracterizar, frisar com firmeza, os contornos de um estádio da evolução pedagógica. Hoje é assim — como estamos pretendendo delinear aqui — que são compreendidos os regimes pedagógicos modernos. Amanhã poderá ser diferente. Mas confundir o que já está determinado, fazer caso omisso de dados fundamentais, há muito passados em julgado, isso é que é preciso que se evite.

Tampouco fazemos dogmatismo pedagógico, quando, virando por muitos lados poucas questões fundamentais da pedagogia científica ou filosófica, para as considerar de maneiras mais incisiva em várias oportunidades, pretendemos, com isso, alguma segurança nas afirmações.

Também não pretendemos afirmações de cunho incontestável, que não admitam restrição, ou que tenham de ser assim e assim mesmo de qualquer modo. Aceitamos que o exposto aqui algum dia possa não ser assim. Mas não é para trás que está a verdade. Admitimos que o sentido de uma evolução sempre se faça para melhor, que as mudanças sejam sempre para um aperfeiçoamento. Superação e não retorno.

Não se confunda afirmação categórica, convicção positiva, com dogmatismo.

Dogma é uma outra cousa. É assunto inteiramente estranho aos trâmites do mundo da ciência e da filosofia.

Os dogmas são tidos como sistemas fechados, dados aos homens já em estado de perfeição, inclusive desde seu início, códigos de misticismo que reinam nos espaços supra-racionais e inefáveis do incrido. São construções imperfeíveis para a fé, imutáveis para a crença. São sistemas oferecidos ou revelados, e estão ou julgam-se

estar, como um todo sólido e acabado, acima de qualquer recurso que os modifique. Só podem existir, intactos completos como apareceram, e são indivisíveis. Se não permanecerem inteiros e intocados, deixam de existir, ou já não surgiram.

A ciência, ao contrário, nunca é dada, nunca é oferecida. É uma conquista, e conquista penosa. Nunca é perfeita, mas contínua e ininterruptamente perfectível. Não nasce feita: representa o mais puro e mais intenso empenho de um nunca acabado vir-a-ser. Admite-se que a ciência perfeita confunde-se com o infinito ou o absoluto: um dos impossíveis deste mundo. O propósito de renovar-se e crescer, que caracteriza a força dinâmica, em perpétuo estado cinético ou de movimento, é o seu primeiro postulado, ou a sua primeira e fundamental condição de vida.

Aceitar que em ciência há dogmatismo é admitir uma lamentável confusão. Ou é usar uma impropriedade grave de expressão. Não pode haver dogmatismo científico, ou no mesmo instante deixaria uma ciência de ser ciência. Os postulados científicos — afirmações tidas como indemonstráveis ou verdades chamadas evidentes por si mesmas — só são admitidas como tais depois de aferrado bombardeio de exames e observações, e mais quanta prova ou verificação possa existir. E isso não é dogma. É o inverso do dogma. As verdades científicas são enunciadas através de princípios, de leis, mas princípios e leis que podem ser modificados, e o são, sempre que recursos e aquisições novas e mais poderosas do conhecimento provem, demonstrem e confirmem, perante a normalidade dos juízos lógicos mais precisos e dos raciocínios mais exatos, a sua ineficácia, a sua fraqueza, a sua inexistência, a sua falibilidade, ou algo menos certo em algumas de suas faces.

Sendo um organismo em movimento, qualquer fração que pare ou qualquer órgão científico que não se mova, se retarda. Dêsse atraso virá sem falta a perda das propriedades da propulsão, e a conseqüente incapacidade de locomoção a aniquilação. As verdades da ciência ocupam posição de primeira fila. Se envelhessem e boloram, desaparecem, sufocadas pelo borbotão de noções, achados e descobertas cada vez mais precisas, que surgem do incessante afã de indagação e de experimentação. Se há verdades velhas que não se renovam e que prevalecem com seu primitivo fôlego, é que, essas, trazem em si mesmas o poder excepcional de andarem por si, valem para tôdas as partes e todo tempo, são sempre atuais e aptas pelo potencial de vigência universalizante que as perpetua.

— São os polos neutros do conhecimento, que respondem a tôdas as situações do pensamento. Uma espécie de centro de gravidade natural do inteligível, uma como força geratriz das componentes originais do saber, ou o núcleo estável do organismo ideativo, que

empresta ponderabilidade psíquica ao sistema imponderal das operações mentais.

São os *conceitos necessários*, as *verdades primeiras*, as *matrizes do conhecimento*, que incluem em si mesmas uma surpreendente capacidade plástica para serem utilizadas em qualquer posição de tempo e de espaço. Se não se renovam, é porque não envelhecem: tendem a ser eternas. São as *essências*, as *causas das causas*, as *sem-causas*, os *primeiros princípios* da linguagem filosófica, os *postulados*, os *axiomas*, os *motivos evidentes por si mesmos*, da ciência.

Mas, esses pontos de apoio iniciais e imodificáveis, que são os elementos constantes donde flui o mecanismo pensante, não transferem suas virtudes de estabilidade e sobrevivência, nem suas propriedades de onivalência, aos critérios comuns e às operações correntes de funcionamento da ciência. A ciência é um todo móvel e flexível, que se corrige, se repara incessantemente para melhorar.

Está, esse "au-de-lá" composto de fatos transcendentes, inexperienciais, metafísicos, além do poder da observação e acima da penetração da experiência. Mas são fatos que, pela circunstância de serem abstratos, não perdem de sua realidade. Podem ser alcançados pela compreensão, interpretados pelo entendimento, e constituem êsse inevitável *porquê*, essa imperiosa motivação de marcha do espírito para o inapreendido, que mora tanto no concreto como no abstrato, e que faz da ciência e da filosofia forças iguais para o equilíbrio do pensamento. Bem como para um conhecimento que não se contente apenas com as perspectivas coloridas das imagens em três dimensões, mas interroge e inquiri, com real ânimo de domínio, as quatro dimensões da natureza.

Fixar êsse conjugado de fatos experienciais e meta-experienciais, como elemento funcional de interesse básico no organismo do ensino, é uma obrigação de que nunca poderá fugir uma pedagogia robusta, que leve sua ação além da tarefa algo simplista e intrasendente, pouco idealista, pouco ousada e pouco ambiciosa, de apenas regimentar educandários, e supra de visão especulativa, com méritos de amplitude, os estádios magisterais superiores, para um programa cultural completo.

Não será esta a missão de qualquer sistema pedagógico forçado de um bem formado espírito de indagação? Os estádios especulativos — seja em ciência, seja em humanidades, seja em filosofia — são tarefa dos cursos superiores. Escapam um pouco ao domínio concreto da pedagogia. Mas acontece que a pedagogia pode encaminhar, inspirar para isso. Pode provocar no estudante o gosto por essas preocupações superiormente absorventes, despertar-lhe a curiosidade para o sugestivo e o atraente desses problemas, antecipar-lhe o aspeto de autodomínio mental e de autocons-

ciência que só esses estudos podem conferir à inteligência. Como qualquer bom indicador de caminhos, a pedagogia não precisa ir a Roma para levar lá o caminhante. Quem mostra uma estrada ao peregrino não tem que ir com ele. Basta apontar-lhe o rumo certo que ele alcançará o seu destino.

Muitas vezes a inspiração de um método vale mais que o próprio método. E como o problema do conhecer envolve o do ser, a quem traga em si os ingredientes psíquicos necessários para encontrar a sua própria personalidade, será esse o caminho para descobrir-se a si mesmo. Facultar essa possibilidade é a grande missão do ensino no domínio da chamada instrução intelectual ou extratécnica.

Além das educações profissionais, que prevêem uma amoldagem ética e pragmática do candidato à carreira que abraça, há as aprendizagens, sob tôdas as formas do ensino prático de artes e ofícios, que formam os técnicos. Essas aprendizagens penetram como hábitos no *modus vivendi* individual e lotam a estrutura infrapsíquica, quer profissional, quer social, de cada um. É um exercitamento, um desenvolvimento de habilidades, de perícias, um adexramento de execuções, que ficam entranhadas na materialidade do intelecto, fixados no subconsciente automático e semi-instintivo. O grande mérito da boa prática profissional para os técnicos é, mesmo, tornar de feição o mais possível instintiva os atos refletidos. Ato que, em vez de ocuparem a esfera nobre da mente, passam, pela repetição constante, a reflexos mecânicos, não incomodando, para sua execução sempre a mesma, mais do que o circuito medular do sistema nervoso.

Há toda uma longa série de aperfeiçoamento progressivo, no sentido da evidência da personalidade, desde as adaptações individuais dessa natureza em que os atos, que só ocupam os arcos medulares reflexos, tornam os indivíduos aquilo que a tecnologia moderna chama *robots*, ou espírito de máquina, até os atos genuinamente conscientes, pensados, elaborados como função específica pelos neurónios altamente diferenciados.

Num ponto mais alto da mesma escala, que vai dos arcos reflexos à iniciativa consciente, despontam os atos sem precedentes imediatos, as atitudes originais do espírito, efeitos e resultados intelectuais inesperados, que não se regem por exemplos, não obedecem a regras, não se pautam por modelos. Não têm padrão que os determine e surgem do pleno poder de agir e de criar do organismo psíquico em sinergia com seus protótipos.

São atos que encerram um grande momento para a intelectualidade e uma grande significação para o conhecimento: revelam uma incontestável força de manifestação livre do arbítrio humano na esfera ideativa — o livre poder do pensamento de produzir de si

mesmo. São momentos em que a humana energia mental toma um grau de parentesco com a energia cósmica e ousa identificar-se com os seus sábios e supra-sensíveis designios. São estágios supremos, a que raro pode atingir a individualidade, mesmo de formação e natureza superior. São rasgos de sublimação de qualidades que distinguem os altos valores universais na pessoa humana, transformada nos esponsenciais éticos, sociais ou intelectuais da humanidade, de que representam uma expressão realizada os santos, os heróis ou os gênios.

A esse ponto não levam os canais trilhados por uma pedagogia razante, que só veja usos, costumes, comportamentos, preceitos, regimes de vida ou de trabalho, e que não transcendam dos usuais conselhos de tarefas diárias para objetivos superiores que acordem nos seres disponibilidades naturais para cogitações maiores.

Além de uma parte, por certo necessária, de molde preceptor, é indispensável uma outra, de incitamento para mundos e vidas mais altas. Assim, haveria, entre a pedagogia e os anseios da alma humana por esse oculto mundo de mistérios onde se esconde a explicação dela mesma, ambiente mais próprio para maior reciprocidade de consonâncias. Se o concreto é que prende o físico, do abstrato nunca se aparta o espírito. Isso em qualquer grau a que pertença a percepção afetivo-intelectual de cada um.

A história da pedagogia, em suas fases de maior compreensão, de maior alcance e maiores realizações, não é mais do que a história das tentativas por facilitar e socorrer esse intenso afã subjetivo dos seres e dar agasalho à sua benquista vontade de imaginar.

Imaginação que levou os sábios da antiguidade a andarem em busca das fontes do conhecimento pelos quatro cantos do mundo de seu tempo. De Platão, de Pitágoras, entre outros, conta-se que viajaram países e países para beber a palavra dos mestres e aprender a sabedoria da época. Gastaram a adolescência, amadureceram a idade e as idéias, andando atrás dos ensinamentos distantes.

Vem da velha grécia a idéia da associação da inteligência para o progresso mais completo e menos dispersivo do trabalho mental. Mas só em nossa era apareceu o primeiro ensaio de estudos e de ensino superior que reuniu sábios e investigadores, homens de letra e filósofos, para possibilitar às necessidades mentais, num mesmo ambiente, o encontro com o conhecimento. Foi a academia de Lyncei, de Roma, criada em 1602, segundo nos informa Figuiet e da qual fazia parte Galileu.

Da reunião das academias surgiram as universidades modernas, que abrangem todos os cursos de instrução superior numa mesma organização, para o domicílio intelectual do espírito.

Em vez de, como outrora, irem os discípulos, ávidos de saber, a correr o universo do conhecimento, atrás dos conselhos áusteros da sabedoria dos mestres, onde quer que eles existissem, hoje são as universidades que trazem aos alunos o conhecimento universal, através da palavra agregadora dos mestres e dos professores, enfiando o ensino, em seus múltiplos aspetos, num só sistema superior de estudos.

Deve-se, pelo menos em parte, talvez, a essa nova condição de estudos, que permite mais direta convivência entre os espíritos, bem como às facilidades de difusão de informes, que hoje podem atravessar o mundo num minuto, o adiantamento de sentido vertical que se verifica nos diversos ramos de estudo e que levou a atualidade humana à soma de conhecimentos que adquiriu.

Mas isso não extinguiu no homem o gosto excursionista pelas vilegiaturas mentais. Ainda vive no íntimo sensível das pessoas aquele prazer ancestral do contacto com nomes célebres e com os grandes centros da ciência e das idéias. As viagens de estudos não deviam ser um capricho de diletantes, ou um prêmio conferido a poucos, mas deviam constituir plano obrigatório de remate dos cursos de extensão universitária, abrangendo, como medida sistemática, regular, além das expressões distintas, todas as capacidades plenas da discência universitária.

É impossível existirem num só momento ou surgirem no mesmo lugar os pensadores originais, os gênios criadores, os talentos renovadores, os grandes iniciados, as descobertas, as invenções. A cada idade, a cada país, toca uma incumbência na realização da obra do pensamento. Revesam-se os povos, num empenho ininterrupto de contribuição, para a edificação do conhecimento.

Nada pode substituir a noção bebida junto da fonte que a criou. É uma noção que subsiste mais intensamente, porta propriedades caloríficas mais legítimas, carrega maior potencial de autenticidade. Quando transmitida, a palavra que a conduz vai além da informação simples e adquire o prestígio do depoimento.

É conhecida a força convincente e insuspeita de imprecisões com que falam de idéias e de cousas os que reforçaram as bases de sua especialidade nas próprias fontes onde elas foram criadas ou onde afinam pelo padrão de um melhor adiantamento.

Não são só os técnicos e os profissionais que precisam dêsse contacto de observação e de estudos com os grandes nomes vivos de uma época e com os grandes centros universais da ciência de seu tempo. As especulações teóricas, as humanidades, as línguas, hoje desenvolvidas em plano científico nos institutos de investigação e de experimentação, não podem dispensar a presença do

estudiosos onde elas se apresentam mais desenvolvidas e junto dos próprios experimentadores que têm, em dado momento, sobre cada setor a última palavra.

O conhecimento assim obtido adquire uma outra virtude não menos nobre do que alentar idéias — a força de cimentar sentimentos, de despertar afinidades, de criar simpatias. O objetivo de união é, por certo, um grande desígnio do saber, senão o maior dos resultados que se pode desejar dos esforços do conhecimento. Se é impossível a compreensão entre estranhos, as tendências simpáticas só podem nascer das relações diretamente mantidas. É preciso o convívio entre os homens que pensam, o contacto entre os que sabem, para que a fonte que esclarece seja o foco que harmoniza.

Um conhecimento a distância, pode sintonizar o raciocínio, é capaz de afinizar idéias, mas dificilmente acarretará consigo o poder de polarizar sentimentos.

Falamos do sentimento nobilitado pelos objetivos altos do espírito. Não os deformados pelas paixões dos sentidos ou os que servem de tabique aos fanatismos segregadores. Sentimento pela cultura, atração do saber, a emoção ática pelo conhecimento, o sentido apolíneo da clareza mental. Não as dionizizadas escurecedoras e aculturais das impulsões ou as ingênuas inconseqüências sentimentalistas dos onirismos romanceados.

O convívio intelectual, mesmo passageiro, é mais do que uma necessidade para os que pensam. Disso depende em grande parte a consolidação de uma cultura, a homologação do destino e das influências de um conhecimento, que assim levará seus efeitos além dos objetivos mentais e passará a ser um sistema natural de correspondência e de bom entendimento entre os homens.

No dia em que os grandes objetivos da existência, nobres ou subalternos, sejam culturais, sociais, políticos ou econômicos, pessoais ou coletivos, se nortearão pelo mesmo princípio, aceitarão a mesma condição necessária de prévia harmonia de entendimentos para sua própria e garantida sobrevivência, o sentido da unidade do ser no mundo, que deve ser o orgulho da espécie, terá ganho uma posição definitiva para sua causa, no campinho áspero da sempre buscada e nunca perfeita harmonia entre os homens.

Em nenhum outro meio serão mais cabidas nem mais oportunas estas ponderações, sobre a necessidade de estreitamentos de contactos mentais, do que no nosso meio humano e cultural, porque, entre nós, parece que os homens de estudos fizeram profissão de fé isolacionista. Seus encontros são sempre ocasionais e por motivos outros que não próprio interesse os culturais. Vivem entocados em seus gabinetes. São corujas da erudição, como bem expri-

me o seu símbolo, tão impróprio para as condições atuais da vida do estudo. As noções mudam de fisionomia, ganham cunho novo, quando passam dos arquivos, das bibliotecas, dos laboratórios, para a vivacidade dos caducos.

Na socialidade dos espíritos está uma condição viva da cultura. Se o homem precisa isolar-se para amadurecer a reflexão, meditar e criar, esses instantes preciosos da necessidade intelectual se beneficiam com a troca de idéias e de impressões, que, além de arejar o espírito e fraternizar os sentimentos, muitas vezes corrigem e aperfeiçoam a utilidade daqueles instantes em que a mente procura ensimesmar-se para produzir.

Os congressos cerimoniais de exibições aparatosas, não preenchem essa necessidade. O de que se precisa é de entidades associativas de trabalho intelectual que ofereçam condições efetivas para o desenvolvimento de altos estudos.

O próprio fenômeno da circulação mental da idéia exige essas três fases para sua realização completa — a individual, a associativa e a depurativa com de contra-prova. Uma idéia, uma noção, um conceito, ou seja o que for que vá impregnar a esfera consciente, surge no indivíduo em estado de imprecisão. Amplia-se, retifica-se e corrige-se pelos contactos intermentais. Aperfeiçoa-se e purifica-se junto das fontes originais das grandes criações clássicas.

Acrescente-se a isso o nódulo sentimental pelo qual as noções se humanizam, ou adquirem um caráter — ou se incorporam de um *ethos*, segundo a terminologia moderna — nódulo humano pelo qual os traços latos e gerais de uma cultura tomam tons particulares a certas épocas, dando as etnias culturais, e teremos as melhores condições para o desenvolvimento da cultura de um povo.

Mesmo entre nós, temos exemplos bem expressivos dos efeitos desse sentimento pela cultura, essa afeição nobre pelo saber, sem o que as idéias perdem o seu poder calorífico e despojam-se de eficácia para o mundo.

São exemplos que resultaram de ações pessoais vibrantes, irradiadas como onda térmica de ânimo e de entusiasmo, quando as idéias puderam ser ventiladas pelos seus animadores vivos. Exemplos que definiram fases intensamente fecundas e calorosamente sentidas da história do nosso pensamento. São conhecidos esses grandes momentos da nossa vida intelectual. Representaram para nós os casos mais fortes, mais intensos, mais retumbantes de efervescência mental de natureza filosófica. Foram movimentos alimentados por pensadores que fizeram da energia presente de sua mentalidade tersa uma contínua motivação de entusiasmo para a vida do espírito dos seus contemporâneos. Fizeram das idéias vivas

de seu tempo mais do que uma ocupação do espírito — um anseio da alma. Foi um efeito de contacto, um resultado de convívio. Houve sol, luminosidade intensa, aquecimento forte naqueles momentos intelectuais bem vividos, que tão alto puderam a medida da nossa capacidade de manifestação mental.

As mesmas idéias, atuando ao longe, não teriam dado o mesmo resultado. Ter notícia de um acontecimento não é vivê-lo. É conhecê-lo apenas.

Por nós, podemos dar testemunho de um movimento cultural da mais impressionante expressão, que teve, sobre aqueles, características mais vinculadas de organização e equilíbrio, maior durabilidade em seu meio e efeitos mais profundos em seus resultados. Movimento de estrutura, vitalidade e alicerces sólidos, que adquiriu estatura e elevação até hoje bem definidas entre as cúpulas mais altas do nosso pensamento filosófico. Apareceu e se impôs, com a naturalidade da evidência, como superior manifestação do pensamento. Mas tudo o que se diga sobre o nome excepcional que o centrou brilhantemente com sua vigorosa personalidade, e que aqui estudamos através de algumas das suas idéias mais fecundas, está longe, muito longe, de atualizá-lo.

A diferença é grande entre o que dizemos e o que vimos, sentimos, presenciamos e aprendemos, vivendo com o espírito, durante sua vida. Entre o que noticiamos hoje e o que existiu ontem, intercala-se a mesma desproporção, fácil de perceber e impossível de suprimir, que há entre uma idéia apoiada por uma mentalidade de raça, que empresta a vibração e a energia das almas vigorosas à propulsão de um intento cultural, e aquilo que nos é dado contar, de modo seco e paupérrimo, dessa ação, e aquilo que podemos narrar, pálidamente, desse feito.

Por melhor que se consiga informar, a idéia vai — se é que vai — mas a vibração fica. O pensamento age, mas não alenta o instante vivido. Pouco nos dá daquele conteúdo emocional que afeição um modo de pensar a um modo de sentir, e que serve de sustentáculo e de estímulo aos surtos mais vibrantes do pensamento em qualquer período. O relato cuida ser certo. A exposição tenta ser exata. Mas permanece distante, de qualquer maneira, da sugestão intraduzível que irradiava e dos motivos de atração que possuía, quando respirava o puro ar do seu tempo e pulsava no coração de sua época.

Assim como a aspiração moral impõe o sentimento do dever, assim como a aspiração do direito se sustenta no sentimento de justiça, a aspiração do conhecimento nutria-se, em Dario Veloso, no sentimento das idéias. Como os gregos, afirmava com clareza e dizia com sinceridade.

Seu esforço foi um esforço honesto e afinadamente trabalhado por traçar para sua época uma espécie de temário filosófico que encerrasse as constantes fundamentais do pensamento. Queria um plano de correspondência de concepções e de idéias que atendessem a uma necessidade comum da vida do espírito. Sempre combateu a mentalidade de clausura, o aferramento à intransigência de opinião, o apêgo ao pressuposto e ao preconcebido, essas sortes de amuradas para o seqüestro das idéias que mais isolam e confinam o pensamento do que lhe servem de sustentáculo. O zelo pelas idéias, o cuidado pelo pensamento, eram nêle mais do que uma preocupação, eram um dever. Sua ação nos mostrou, bem claro, que, se as idéias se incorporam no indivíduo pela porta do intelecto, é pelas vibrações do sentimento humano que se manifestam. Lá o estado estático, aqui o dinâmico. Moram na inteligência, que as resguarda e conserva, elabora e renova, mas vivem e nutrem-se do sentimento. E valem pela dose de sentimento que encerram — vale dizer — de convicção, pois a convicção não é mais do que o sentimento de certeza, quando esta fugidia entidade do conhecimento pode ser atingida e captada.

Tudo que dizia e ensinava, êle exemplificou sobejamente com o seu modo de ser. Sua vida foi uma contínua motivação de dinamismos sobre o espírito dos homens. Sua atuação, uma ininterrupta sucessão de efeitos sobre o sentimento do mundo.

Por muito que se possa dizer, de Dario Veloso nunca se dirá tudo. Porque, como disse Rui de Francisco de Castro, sua obra está em sua vida.

Mais em sua vida, em sua atuação dentro dela, do que em tudo o que nos deixou, embora tenha o seu legado cultural um grande sentido e uma grande significação, em nossos dias, no meio em que êle viveu.

Como os verdadeiros homens de espírito, que vivem sempre mergulhados nos seus próprios pensamentos, nunca se preocupou Dario Veloso com o sentido de difusão, de propagação, que pudesse obter para suas idéias. Sua ação se fez entre os homens, frente a frente com a vida. Foi uma ação vital, dentro das idéias, no cotidiano e no seio da existência social. Seu descortino abrangeu, em vistas de síntese, o balanço final dos conhecimentos. Suas vistas circunvagaram os horizontes das idéias com o domínio das distâncias sem obstáculos. Mas não preparou recursos de transporte que pudessem levar ao longe o que construiu. Sua voz foi sempre de congraçamento, de unificação, de tranqüillidade. O domicílio de seu espírito não era solitária de isolamento. Era tugúrio de convívio ameno, recanto de palestra amiga, de comunicatividade festiva, onde sesteavam com agrado os jornalheiros do espírito. Era

sítio democraticamente franquiado às curiosidades do entendimento, a fraternizar opiniões de outras procedências. Hôrto selecionado e eclético, onde as idéias passeavam em risonha familiaridade, apreciadas com uma compreensão cordial, fruindo a mais perfeita harmonia, dando ao espírito satisfeito e confortado aquêl estado de euforia tão poucas vezes atingido. Seu ideário vingou pelas sugestões de seu conteúdo, pela sua expressão de força viva para o pensamento e pela capacidade calorífica de sua pessoa sobre a alma humana. Sua vida foi atividade e movimento em seu mais forte sentido. Para seu temperamento não havia fases refratárias. Seu biotonus nunca sofreu descidas. Sua compleição mental não concebeu carências ou inibições, nunca apresentou lacunas ou negatidades. Sua personalidade tensa e arrebataada sempre viveu em eurritmia com os fortes influxos ideo-afetivos que pareciam formar núcleos predominantes do seu todo psíquico. Suas idéias, pensadas em tom de universalidade, requeriam uma esplanção sem reticências, sem curvas, sem interstícios, e era uma das grandes virtudes do seu temperamento mental examinar tudo à pura luz do dia, em ambiente oxigenado e amplo como a natureza, abrangendo tôdas as dimensões, sem os estancamentos da facciosidade, sem as muralhas da intransigência. Nada fechado no cubículo do crânio como numa caverna onde só pode entrar a luz artificial. Tudo ventilado e claro, sonoro e transparente, convidando o olhar a desafiar distâncias, a mente a galgar altitudes, a imaginação a excursionar em tôdas as direções. Assegurava, indefectivelmente, a cada um, o livre exercício de pontos de vista. Era um nobre a transmitir a nobreza de pensar.

Queria que suas palavras vivessem nos ouvidos e no sentimento palpitante do ambiente. Que formassem círculos de propensões e aspirações homogêneas. Que convertessem ao bom convívio do pensamento todos os que se conhecessem ao seu lúcido espaço de operações. Foi uma ação junto da vida e do meio, e não ao longe, para as distâncias. Mas foi ação que marcou um compasso intelectual para os tempos. E um ritmo que predomina, uma harmonia que prevalece, existindo como por si mesma, como que espontânea, como se fôsse dotada de um imanente poder universal de expansão. Dario Veloso foi dêsses homens que cursam a existência no maior e no mais forte dos seus efeitos: penetrou no coração e no espírito do mundo através do sentimento e da consciência dos homens.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 — Ortega y Gasset — Obras completas, 1.ª ed., vol. V. Madrid.
- 2 — Miguel Ozório de Almeida — A Vulgarização do Saber.

3 — James Harvey Robinson — A Formação da Mentalidade.

4 — Nem sempre podemos fugir ao emprêgo do termo técnico. Há momentos em que seu uso se impõe. Apesar de menor familiar do que o termo descritivo comum, diz melhor e com maior precisão. Explica menos, mas define mais. As tecnologias, desenvolvidas a ponto de formarem as "línguas especiais", são hoje objeto de estudo a parte. Seu emprêgo limita muito, quanto ao entender comum, a inteligibilidade de um assunto. E quando não se trata de questões exclusivamente técnicas, a terminologia mais aconselhada deve ser a de uso mais geral possível. Como os termos que acabamos de empregar se impõem, pronunciemo-los. Mas vamos desde já aos dicionários.

**EUCINESICO.** De *euclinesia*. "Movimento regular". Ramiz Galvão, "Dicionário etimológico, orthographico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega", Rio, 1909.

"Movimento regular". Caldas Aulete, "Dicionário Contemporâneo da língua Portuguesa", 2.ª ed., 1.ª, Lisboa, 1925.

"Eu — bem, *kinesis* — movimento". Antenor Nascentes, "Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, primeira e única edição, Rio, 1932.

"Movimento regular orgânico". Laudelino Freire, "Grande Dicionário da Língua portuguesa", 1.ª ed., III vol., Rio.

"Movimento regular orgânico". Silva Bastos, "Dicionário da Língua Portuguesa", 2.ª ed., Lisboa, 1925.

"Faculdade normal dos movimentos". Pedro Pinto, "Dicionário de Termos Médicos", 2.ª ed., Rio, 1928.

**EUREMICO.** *Eurema*. "Prevenção para assegurar a validade de um ato jurídico". Ramiz Galvão, Laudelino Freire, Silva Bastos.

"Prevenção, cautela que se emprega para assegurar a validade de um contrato". Caldas Aulete.

"Invenção, achado, expediente". Nascentes.

No nosso caso: Prevenção para assegurar a validade de um ato, de um processo, de uma teoria ou de um método pedagógico.

**EUMÁTICO.** *Eumatia*. "Facilidade de aprender". Aulete, Laudelino Freire, Silva Bastos. Nascentes e Ramiz Galvão não registram o termo.

**EURÍSTICO.** *Heurético*. (Forma preferível segundo Ramiz Galvão).

"Processo de encaminhar o aluno de modo que ele por si descubra a verdade que se lhe quer inculcar". Ramiz Galvão.

"Diz-se, em pedagogia, da forma ou processo de encaminhar o aluno, a fim de que ele descubra a verdade que se lhe quer inculcar". Aulete. Laudelino Freire. Silva Bastos.

"Inventivo". Nascentes.

*Heuristique ou euristique*. "Qu'il sert à la découverte. Méthode pédagogique qui consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Hypothèse dont on ne cherche pas à savoir si elle est vraie ou fausse, mais qu'on adopte seulement à titre provisoire, comme idée directrice dans la recherche des faits". André Lalande. "Vocabulaire technique et critique de la Philosophie", Paris, 1951.

É o chamado método socrático, que consiste na demonstração ou na explicação pelo diálogo (conversação a dois). Encetada a prática sobre o assunto, a naturalidade da palestra se converte num sistema de perguntas e respostas encaminhadas no sentido do esclarecimento desejado, de tal modo que o interlocutor argüido, respondendo às perguntas que sucessivamente lhe são feitas, chega por si mesmo ao resultado.

5 — Ortega y Gasset, idem, vol. IV.

6 — Euryalo Canabrava, Crítica de idéias, Suplemento de "A Manhã".

7 — Evaristo de Moraes Filho. Francisco Sanches na Renascença Portuguesa, Os Cadernos de Cultura, n.º 56.

8 — ROGÉRIO BACON. Monge inglês do século XIII, lançou as bases da ciência experimental, sendo considerado o seu verdadeiro fundador. Os que vieram depois o seguiram, completando suas idéias e ampliando suas diretrizes. (Enciclopédia e Dicionário Internacional, pág. 1097). Dario Veloso, História da Filosofia, esquemas, 1925 — 1927.

DUN SCOTT. Monge inglês, também de Oxford como Bacon. Tentou dentro da escolástica uma filosofia da liberdade, que concedesse o reconhecimento de maior iniciativa aos valores psicológicos e às faculdades humanas. Sua doutrina triunfaria mais tarde completamente. (Dicionário Internacional, vol. III, pág. 3.806).

GUILHERME OCCAN. O precursor da indução, o preparador e o aperfeiçoador do método experimental criado por Rogério Bacon. Monge inglês. Como os outros dois, estudou em Oxford depois na Universidade de Paris, onde também foram lentes esses três grandes precusores da filosofia contemporânea. (Enciclopédia e Dicionário Internacional). Pág. 8.026, Vol. XIV).

- 9 — Dario Veloso — História da Filosofia, esquemas, Curitiba, 1925 a 1927).
- 10 — Louis Figuier. Vies des Savants Illustres du dix-septième siècle, Paris, 1869.
- 11 — Les Theories de l'Évolution. Delage et Goldsmith, Paris.
- 12 — Descartes e Bergson. Eurayalo Canabrava.
- 13 — Einstein et l'Univers. Charles Nordmann. Paris.
- 14 — Dario Veloso. História de Filosofia, esquemas, Curitiba, 1925 — 1927.
- 15 — Einstein e o Destino do Universo. Raymond Cartier. New York. "A Manhã", 25-abril-1950, suplemente Vida Política.

## PROF. BOLIVAR DE FREITAS

ANTÔNIO RIBEIRO DE AVELAR

Não é muito fácil a análise da personalidade do professor Bolivar de Freitas, ex-Secretário da Educação.

Moço ainda, Sua Excelência apresenta, todavia, uma existência assinalada pelas mais intensas atividades construtivas, decorrentes de seu constante labor nas províncias do espirito.

Desde a sua meninice, na estremecida cidade de Curvelo, sua e minha terra, o Sr. Bolivar de Freitas revelou a sua peregrina inteligência. Já no Grupo Escolar se distinguiu como menino-gênio.

No velho Seminário de Diamantina, onde estudou anos, marcou época, de porfia com Celso de Carvalho e Edgar Mata Machado, deixando naquela secular e ilustre Catedral de sabedoria, inesquecível tradição.

Em nossa Faculdade de Direito não foi menos festejada a sua passagem. Ou melhor: aí é que mais amplamente se projetaram os primores de seu robusto talento.

Nos Anais de nossa Universidade ficaram os traços marcantes de sua personalidade de moço, mergulhada naquele belo sonho de viver por um Brasil melhor, sonho que iluminou a sua mocidade, fazendo estremececer tódas as delicadezas de sua alma e tódas as sensibilidades de seu coração.

Orador de sua turma, detentor de memorável concurso de oratória realizado em São Paulo, a tribuna foi sempre o seu altar, altar que êle sabe dignificar e enobrecer, através de uma pregação farta de erudição, de cultura e de correção moral.

Notável tribuno, tem sido, igualmente, emérito professor. Na Cátedra, mais do que em qualquer outro rumo, fixou-se a sua individualidade. Com Monsenhor Messias, o santo de nossos dias, iniciou a sua carreira magisterial, no clima suave e ameno do Ginásio "Dom Silvério", erguido nas planuras românticas da linda e sugestiva Sete Lagoas, onde tudo é poesia e é ternura.

Daquele renomado Colégio transferiu-se para a Capital e aqui, neste cenário mais amplo, passou a edificar sucessivas gerações de moços, nos Ginásios e nas Faculdades, que sabem exaltar, na reverência aos seus méritos, o vulto de seu meritório sacerdócio.

Sua Excelência é dos que compreendem que o professor deve ser antes de tudo educador. E outra coisa não tem sido senão educador, por via de um magistério exemplar, exercitado com todas as energias de seu espírito, todas as reservas de seu caráter e todas as bondades de seu coração.

Católico às direitas, conhecedor de todas as Verdades dos Livros Santos, sabe praticá-las no exercício de sua função de mestre, imprimindo às suas aulas aquele sentido de eternidade de que se revestiu a pregação redentora do maior e do melhor de todos os Mestres, daquele que escreveu a mais perfeita pedagogia de todos os tempos.

Temperamento afeto à política, mas à política, na rigorosa acepção do termo, foi seduzido para as hostes do Partido Republicano, sob cuja legenda se fez Deputado, em 3 legislaturas consecutivas. Em nossa Assembléa, quer no plenário, na defesa dos legítimos interesses do povo mineiro, quer nas comissões, no exame e na decisão dos problemas fundamentais da nossa evolução econômica e social, o Sr. Bolivar de Freitas, vem se destacando como dos mais brilhantes e honrados lidadores da coisa pública.

Foi nesta fase culminante de sua vida parlamentar, que o Governador Clóvis Salgado Gama, ao assumir a Chefia do Governo, houve por bem convocar o jovem professor para suprir a pasta mais importante da administração, justamente porque aquela que cuida da formação intelectual e moral da nossa gente.

Não nos surpreendeu a atividade do Sr. Bolivar de Freitas, nos oito meses em que se encontrou gerindo a Secretaria de Educação. Toda Minas conhece os seus ricos predicamentos e esperava que Sua Excelência iria honrar, como honrou, o elevado cargo, já enobrecido por homens, como Noraldino Lima, Ildefonso Mascarenhas, Abgar Renault, Odilon Behrens, Tristão da Cunha, e tantos outros.

Nenhum problema, dos muitos que afligem a estrutura de nossa organização escolar, deixou de ser cuidado pelo ex-Secretário, enfrentando-os com a mais elevada disposição de acertar.

A sua preocupação precípua foi prestigiar o mestre, lhe oferecer todos os recursos para que ele possa altear-se no conceito e na admiração da coletividade mineira.

Seria ocioso enumerar as realizações de Sua Escelência. De relance, diremos que procedeu, com a colaboração de dedicados

Técnicos, à revisão do Código do Ensino Primário, dando a esta carta todas as características de órgão defensor dos interesses do professorado e definindo os direitos e os deveres da nobre classe.

Restabeceu o órgão diretivo do ensino, o antigo Conselho Superior de Instrução, com a denominação mais à justa: Conselho Superior de Educação, integrado por nomes altos, de eminentes figuras do nosso meio educacional.

Ampliou, largamente, a rede de estabelecimentos escolares, mormente na zona rural, e procurou dar-lhes aparelhamento condigno para o seu regular funcionamento.

Outra iniciativa do Sr. Bolivar de Freitas, e das mais felizes, foi a da reorganização do serviço de orientação e inspeção do ensino, duplicando as nossas circunscrições regionais e estabelecendo condições para o seu provimento, condições estas que se baseiam em competência, tirocinio e antiguidade dos nossos técnicos.

Em suma: o ex-Secretário agitou todos os problemas que estão afetos à pasta. E realizou, com dedicação e eficiência, uma grande obra, abrindo as portas para o povo, dignificando a tradição de uma casa de educação e dando aos mestres e às crianças o mais nobre exemplo de equilíbrio, de bondade, de cultura e de justiça.

## UM ESTUDO SOBRE JORNAIS ESCOLARES

Re-edição

ANITA FONSECA

(Do Departamento de Educação).

### 1.ª PARTE

Com o propósito de melhor inteirar-se da situação atual dos jornais escolares de Minas, seu maior ou menor desenvolvimento, aspectos pedagógicos dignos de nota, o Departamento de Educação examinou 95 coleções de jornais escolares, abrangendo os anos de 1944 e 1945.

Para melhor apreciar essa interessante instituição, foram considerados os seguintes tópicos, que poderiam acentuar o maior ou menor valor dos jornais, tendo-se também em vista os característicos que apresentavam.

- I) *Tipo*: impresso, mimeografado, dactilografado, manuscrito.
- II) *Período de tempo em circulação*.
- III) *Periodicidade*: semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral, semestral.
- IV) *Regularidade na publicação*.
- V) *Apresentação* (aspecto geral: limpeza, esmero, estética na colocação dos trabalhos, legibilidade e regularidade da letra nos trabalhos de tipo manuscrito, espaço e margens laterais, cabeçalho, legendas).
- VI) *Conteúdo*: o conteúdo foi apreciado através dos assuntos contidos nos jornais, os quais foram assim subdivididos:

*Vida da escola*: notícias, relatórios, composições e informações diversas sobre as atividades das classes, tais como: clubes de leitura, auditórios, excursões, horas de histórias, pelotão de saúde, liga da bondade e outras instituições; civismo, descrição e história da escola, melhoramentos, etc., festas sociais, beneficentes e religiosas; resumos de aulas de geografia, história e ciências naturais; biografias, relatórios de livros e fichas de biblioteca; humorismo em prosa e verso; perfis em prosa e verso; histórias inventadas e reproduzidas, descrição e interpretação de gravuras e composições sobre diversos temas; perguntas, charadas e adivinhações, máximas e pensamentos, curiosidades, notícias e informações úteis do país e do estrangeiro.

A *vida da localidade ou do município* achou-se retratada nos tópicos seguintes: história, descrição, produções, melhoramentos, acontecimentos e festas cívicas, sociais, religiosas e beneficentes.

Nos artigos examinou-se também a linguagem, assinalando-se as composições que traziam forma acentuadamente adulta, e as que manifestavam apenas auxílio adulto. Ainda relativamente ao conteúdo, considerou-se a ilustração, a originalidade em trabalhos e atividades, a motivação do jornal e a justificativa do nome e a variedade de assuntos.

Vejamos, separadamente, esses tópicos.

*Tipos* — Das 95 coleções de jornais examinadas, 29 eram impressos, 2 mimeografados, 3 dactilografados e 61 manuscritos. Temos então:

Impressos — 30,5%; Mimeografados — 2,1%; Dactilografados — 3,1%; Manuscritos — 64,2%.

Comparando-se com estatísticas anteriores, que continham, em cerca de 200 jornais, apenas 33% manuscritos, verifica-se, sob esse aspecto, uma regressão dos jornais escolares. Essa involução se deve, indubitavelmente, à carência e ao elevado custo do papel, motivados pela guerra.

*Tempo de circulação*: 32 jornais contam mais de cinco anos de existência; 12 contam cinco anos; 18, quatro; 31, três e apenas 2 foram editados em 1944.

*Periodicidade* — Os jornais de publicação mensal representam 81% das coleções existentes; 7% são bimestrais e os restantes, em menor percentagem, se editaram: semanalmente — 1; quinzenalmente — 3; trimestralmente — 2, e semestralmente — 1. Cinco jornais não indicavam o período de circulação.

*Regularidade* — Quanto à regularidade na publicação, os jornais apresentaram bastante deficiência: apenas 17 se editaram regularmente em 1944 e 19, em 1945. Não explicam os professô-

res os motivos dessa irregularidade. Entretanto, causas já apontadas, como dificuldades de impressão e outras, podem ter concorrido para que as edições não se fizessem nos períodos determinados.

**Apresentação** — Sob êsse título, examinou o D. E. a parte física dos jornais: asseio, esmero, bom gosto, legibilidade, boa disposição dos trabalhos, ilustração, etc., tendo em vista, principalmente, os jornais manuscritos que são em maior número. A apreciação se fez sob as seguintes rubricas: ótima — muito boa — boa — sofrível — má. Os resultados foram os que se seguem:

Ótima — Muito boa — Boa — Sofrível — Má  
1 jornal — 6 jornais — 48 jornais — 35 jornais — 5 jornais

Dos jornais impressos, um único trazia impressão confusa, mal ordenada e prejudicial à leitura e à higiene da visão.

No tocante à parte física, os jornais manuscritos estão exigindo maior atenção, visto como a ela estão afetos o bom gosto, a estética, a higiene da leitura e a visão.

**Ilustração** — A ilustração está constituída principalmente de desenhos infantis, coloridos, entrando as gravuras e fotografias em pequeno número. Alguns jornais apresentaram mais de 60 desenhos no total dos números editados.

Entretanto, a percentagem de jornais ilustrados foi apenas de 32% sobre o total e de 50% sobre os manuscritos.

É justificável a carência de ilustrações nos jornais impressos, dado o custo elevado dos clichês. Os de tipo manuscrito, porém, podem e devem ser todos ilustrados. A oportunidade que oferece essa atividade para o desenvolvimento da expressão por meio do desenho não deve ser desaproveitada. Admite-se o jornal impresso sem ilustração. Os manuscritos, sem elas, perdem muito de sua significação.

**Conteúdo** — Sob essa rubrica consideramos toda a matéria contida nos jornais, desde o simples registro social de aniversários, nascimentos, pequenos avisos e anúncios, etc., até as composições mais diversas, num total de 6.252 artigos.

Dêstes artigos, 851 se referiam às instituições escolares, obedecendo à seguinte distribuição:

Auditórios . . . . .	310
Excursões . . . . .	261
Clubes de leitura . . . . .	163
Outras instituições . . . . .	76

Horas de história . . . . .	24
Pelotão de saúde . . . . .	12
Liga da Bondade . . . . .	5

Sendo os auditórios e excursões atividades realizadas por todas as classes dos estabelecimentos, é natural que obtenham maior percentagem no noticiário escolar.

Por outro lado, os resultados demonstram que, exceto as três primeiras mencionadas, outras instituições são quase inexistentes em nossas escolas.

A Hora de Histórias que, pelo programa, se estende a todas as séries do curso, praticamente, se vem realizando apenas na 1.ª e 2.ª séries.

As composições sobre diversos temas, trabalhos mais pessoais, mais espontâneos, se elevaram a 1.075, ocupando assim o primeiro lugar em freqüência, no conteúdo dos jornais. Em segundo lugar estão as instituições escolares com 851 trabalhos. Em terceiro lugar vêm as histórias reproduzidas: 640; a seguir, as composições de gênero epistolar — cartas, bilhetes, telegramas: 402. O número de histórias inventadas foi 217; as poesias transcritas e originais: 78; as biografias: 197; humorismo em prosa e verso: 95; descrição e interpretação de gravuras: 152.

Os mais variados assuntos constituíram os temas das composições infantis. Todavia, tiveram preponderância os seguintes: árvore, férias, passeios, mês de Maria, primavera, "diários" e outros referentes à Natureza.

As notícias relativas ao estudo das matérias do programa fizeram parte do conteúdo dos jornais escolares num total de 619 artigos, dos quais 313 se referiam às Ciências Naturais, 196 à História do Brasil, 95 à Geografia e 15 à Língua Pátria.

A vida da escola foi também retratada através de trabalhos reproduzindo sua história, descrição do edifício ou de seus departamentos; melhoramentos havidos, festas sociais, beneficentes e religiosas, mas em reduzida percentagem. Apenas o registro social de aniversários de alunos, professoras, visitas, etc., elevou-se a 377.

Sob o tópico "*Informações e notícias diversas*", foram publicados, em forma resumida, diferentes notícias de atividades realizadas e por realizar nas classes; donativos feitos à Caixa Escolar; registro do movimento desta e de outras instituições beneficentes, etc. Registraram-se 319 informações dessa natureza.

Em pequeno número encontrou-se matéria que foi examinada sob os tópicos seguintes: *Informações úteis* (45); *Perguntas, Charadas e Adivinhações* (140); *Máximas e pensamentos* (49); *In-*

lercâmbio, ou sejam notícias de jornais recebidos de outras escolas, correspondência e troca de informações entre alunos de nossas escolas e os de outros Estados (9); transcrição de artigos, geralmente trabalhos adultos (34).

Sobre a vida da localidade os jornais escolares publicaram 345 trabalhos assim distribuídos:

História .. . . . . .	17
Descrição .. . . . . .	36
Acontecimentos e festas cívicas .. . . . . .	47
Fatos sociais .. . . . . .	151
Festas religiosas .. . . . . .	61
Festas beneficentes .. . . . . .	1
Melhoramentos .. . . . . .	26
Produções .. . . . . .	6

Salvo o registro de fatos sociais, os quais, em maioria, noticiavam aniversários, casamentos, batizados, visitas, etc., é muito pouco o que informam os jornais infantis sobre a vida da própria localidade. O mesmo se observa quanto ao noticiário das coisas do país e do estrangeiro. O noticiário do país entrou em 17 informações e o do estrangeiro em 11. Estas notícias se referiam exclusivamente aos acontecimentos da guerra européia e à participação do Brasil nesta luta. Mesmo em assunto tão momentoso foi fraco o interesse das crianças.

Em reduzido número, alguns jornais apresentaram composições infantis que se caracterizaram por certo cunho de originalidade, destacando-se dos temas comuns, mais frequentes nos trabalhos dos escolares. Foi, igualmente, mínimo o número de trabalhos classificados no tópico "*Fatos interessantes — Curiosidades*".

Em resumo, podemos apreciar no quadro abaixo a frequência dos assuntos que constituíram o conteúdo das coleções de jornais escolares referentes ao período 1944-1945:

1 — Composições sobre diversos temas .. . . . . .	075
2 — Instituições Escolares (relatórios, atas, notícias e informações) .. . . . . .	851
3 — Histórias reproduzidas .. . . . . .	640
4 — Trabalhos referentes ao estudo das matérias do Programa .. . . . . .	619
5 — Correspondência: (cartas, bilhetes e telegramas) .. . . . . .	608
6 — Informações e notícias diversas .. . . . . .	319
7 — Referências especiais à escola (história, descrição, melhoramentos, festas cívicas, sociais, beneficentes e religiosas e registro social) .. . . . . .	225

8 — Histórias inventadas .. . . . . .	217
9 — Biografias .. . . . . .	197
10 — Interpretação e descrição de gravuras .. . . . . .	152
11 — Amenidades (Perguntas, charadas, adivinhações) .. . . . . .	140
12 — Civismo .. . . . . .	113
13 — Perfis em prosa e verso .. . . . . .	87
14 — Avisos e anúncios .. . . . . .	84
15 — Poesias transcritas e originais .. . . . . .	78
16 — Humorismo em prosa e verso .. . . . . .	53
17 — Máximas e pensamentos .. . . . . .	49
18 — Notícias e informações úteis .. . . . . .	45
19 — Transcrição de trabalhos adultos (palesira, discursos, etc.) .. . . . . .	34
20 — Notícias do país .. . . . . .	17
21 — Idem, do estrangeiro .. . . . . .	11
22 — Ilustração, desenhos, gravuras e fotografias .. . . . . .	582

Os dados acima evidenciam que os jornais escolares retrataram a vida da escola em suas atividades diárias e, muito particularmente, registraram trabalhos pessoais dos educandos, notando-se, dessa forma, veículo de expressão do pensamento infantil. Nesse aspecto, cumpriram uma das suas principais finalidades.

A vida da localidade e principalmente a do país e do estrangeiro, pelo reduzido número de informações a respeito, parece que não interessaram ou preocuparam as crianças de curso primário, as quais, como é natural, se satisfizeram em ver publicados os próprios trabalhos e divulgadas as atividades de suas classes. Entretanto, os acontecimentos mais importantes da vida do país e do estrangeiro que possam ser compreendidos pelas crianças, merecem ser comentados em classe pelas docentes e noticiados nos jornais escolares.

Um dos pontos de interesse nos jornais é a variedade do seu conteúdo. Nesse aspecto, as coleções, vistas em seu conjunto, satisfizeram essa condição, apresentando conteúdo variado e interessante, conforme se pôde apreciar através da distribuição dos tópicos indicada anteriormente. Individualmente, porém, nenhuma coleção apresentou, em variedade, 100% dos assuntos que constituíram a matéria tratada no total das coleções. O recorde, em variedade, foi de 48%, e apenas um jornal o alcançou. A maioria das coleções (73) teve o seu conteúdo variando de 16% a 48%, e as 22 restantes alcançaram de 50% a 84% em variedade.

*Linguagem* — Outro aspecto que mereceu exame atento do

D. E. foi a linguagem, a qual foi apreciada através da forma e correção dos trabalhos infantis.

Quanto à forma, foram notadas a *adulto* e a *infantil*. Muitos artigos demonstravam acentuado auxílio adulto, e não se podia classificá-los nem na 1.ª forma e nem na 2.ª.

A correção da linguagem foi examinada através do número de erros contidos nos trabalhos, assim classificados:

Organização das idéias . . . . .	262	(erros)
Impropriedade e imprecisão . . . . .	140	"
Concordância . . . . .	269	"
Crase . . . . .	81	"
Emprego do verbo haver . . . . .	99	"
Pontuação . . . . .	497	"
Colocação de pronomes . . . . .	128	"
Regência . . . . .	159	"
Ortografia . . . . .	519	"

Os erros acima foram os encontrados em todos os trabalhos contidos nos 520 exemplares de jornais examinados, ou sejam 6.252 artigos e se referem aos casos mais elementares e em conformidade com o desenvolvimento exigível em alunos de curso primário.

A maior percentagem de erros é de ortografia (519 = 8,3%) e que, até certo ponto, se justifica, por não se terem ainda fixado definitivamente as normas ortográficas, cumprindo ainda assinalar que esses erros foram mais frequentes justamente nos casos que ainda promovem controvérsias: os de acentuação de palavras. Em segundo lugar vêm os de pontuação num total de 497 (7,9%). Em terceiro os de concordância em número de 269 (4,3%), seguindo-se os de organização das idéias, que tiveram a mesma frequência. Os erros correspondentes às demais partes da Gramática acima citadas se apresentaram em cifras inferiores às já assinaladas.

Vistas no conjunto das publicações, estas cifras parecem insignificantes e levam a concluir que a linguagem dos escolares foi relativamente e apreciavelmente correta.

Considerados individualmente, porém, alguns jornais, felizmente em pequeno número, apresentaram mais de 100% de erros, seja por uma falsa interpretação do "respeito ao trabalho da criança", seja pelo descuido no aproveitamento da excelente oportunidade e das situações reais que oferece esta instituição, para que as crianças aprendam a escrever corretamente a língua-pátria.

O quadro abaixo mostra como se colocaram os jornais escolares em relação à correção da linguagem:

N.º de coleções	Frequência de erros
6 coleções	0 . . . . . erros
63 "	1 a 25 . . . . . "
15 "	26 a 50 . . . . . "
8 "	50 a 100 . . . . . "
3 "	mais de 100 . . . . . "

Ainda no tocante à linguagem, 223 trabalhos se classificaram como de adultos e 374 revelaram auxílio adulto, além do necessário, correspondendo o primeiro caso a 3,5% da matéria publicada e o segundo a 5,8%. Não pesam estas cifras na totalidade dos jornais editados, cuja linguagem, em sua maioria, apresenta cunho infantil. Todavia, estão a indicar a necessidade de melhor compreensão da função educativa dos jornais escolares e o aproveitamento das oportunidades que oferecem para estimular no educando esforço e a expressão própria.

O exame em aprêzo permitiu ao D. E. chegar às seguintes conclusões:

- O número de jornais escolares declinou em nossas escolas no período 1944-1945.
- Os jornais revelaram certa involução quanto à forma, predominando o tipo manuscrito sobre o impresso, em contraste com as estatísticas anteriores.
- A maioria não se editou com a regularidade desejável.
- Apenas 50% dos jornais manuscritos continham ilustrações e desenhos infantis.
- O conteúdo foi apreciavelmente variado e interessante.
- Os jornais divulgaram, preferencialmente, composições de alunos e notícias sobre instituições escolares: diversas atividades de classe retratando fielmente a vida da escola em seus diferentes aspectos.
- A linguagem foi predominantemente infantil e medianamente correta.

## 2.ª PARTE

Os jornais escolares são aceitos e reconhecidos pelo professorado como instituição de grande valor educativo. Portanto, o seu desaparecimento ou interrupção em muitas escolas, conforme se apurou do estudo feito, deve ter obedecido a motivos razoáveis para o caso dos jornais impressos; mas foi pouco justificável para os jornais manuscritos, que toda escola pode organizar.

Este fato, bem como a parte material e o conteúdo dos jornais examinados motivou reflexões, comentários e sugestões no sentido de se incentivarem e melhorarem as publicações infantis. Algumas interrogações formuladas após o exame das coleções, foram as seguintes:

a) Que tipo de jornal seria preferível nas escolas primárias? impresso ou manuscrito?

b) Oferece o jornal único maiores vantagens do que o jornal de classe?

Para responder à primeira pergunta faremos ligeiras considerações em torno de alguns tipos de jornais escolares.

#### *Jornal Falado*

É este considerado como o mais simples dos jornais escolares e sua característica predominante é a de ser apenas noticioso. Deve conter notícias interessantes, selecionadas dentre as melhores que os alunos colecionem. É excelente para o treino da dicção e expressão oral. Convém a todos os graus do ensino, principalmente aos inferiores. Pode ser organizado semanalmente e falado para a classe ou em auditório.

Depois de conversarem os alunos sobre a organização e os objetivos do jornal, elegem uma diretoria ou um chefe. Essa diretoria, com o auxílio da professora, elabora o plano de trabalho e recolhe as colaborações, as quais são anotadas pela professora ou pela diretoria e postas em ordem para serem facilmente lembradas. No dia do aparecimento do jornal, o diretor ou redator-chefe diz as notícias, avisos ou fatos principais e chama dois outros membros da diretoria para dizerem o resto. A audição do jornal não deve exceder de 10 minutos. Cada número poderá sair semanal ou quinzenalmente, renovando-se, também, nesse período, a diretoria do jornal.

#### *Jornal Afixado*

Quando as crianças já sabem ler e escrever bem, o jornal escrito torna-se mais atraente. Este tipo apresenta várias formas. Uma delas é o *Jornal Afixado*, também conhecido como *Jornal Cartaz*. Uma forma simples deste jornal é aquela em que as notícias são afixadas no quadro-negro antes da classe entrar. Outra, de conteúdo mais variado, apresenta as colaborações dos alunos, escritas em tiras de papel e coladas em cartolina ou outro papel semelhante.

O *Jornal Cartaz*, nesta última forma, foi pouco usado em nossas escolas, tendo aparecido apenas em 9% das coleções estudadas.

#### *Jornal Lido*

Este tipo é semelhante ao anterior, mas as notícias são escritas pela diretoria e lidas para a classe ou em auditório, ao invés de faladas. A leitura pode ser feita por um só aluno ou por mais de um.

O *Jornal Lido* pode ter conteúdo mais variado e melhor organização do que o *Jornal Falado*. Permite sanar lapsos de memória e treina a leitura oral, pois exige que o aluno encarregado de ler as notícias, o faça com clareza e expressão, a fim de ser bem compreendido e agradar os ouvintes. As notícias e artigos podem ser manuscritos ou dactilografados, em tiras de papel ou fôlhas soltas.

Não livemos conhecimento da existência deste tipo de jornal e do *Jornal Falado*, em nossas escolas. Como dissemos antes, os jornais editados mais comumente são os de feito semelhante ao jornal comum e manuscritos ou impressos. Os dactilografados e mimeografados existem em exígua percentagem: 2,1% dos primeiros e 3,1% dos segundos, talvez pela falta de máquina de escrever e de mimeógrafo na maioria dos nossos estabelecimentos de ensino. Por outro lado eles não diferem, em sua organização, dos jornais impressos, e sim apenas no trabalho gráfico, não merecendo, por isso, referência especial.

#### *Jornal Impresso*

Dos tipos citados, o impresso é o mais evoluído. Pela semelhança com o jornal adulto, interessa vivamente às crianças que, desde cedo, manifestam a tendência e o gosto de imitar os adultos. Sua confecção é menos trabalhosa, porquanto exige apenas a coleta, seleção e revisão dos artigos escritos pelos alunos. Entretanto, um ponto desfavorável apresenta o jornal impresso: as ilustrações por meio de desenhos, que tanto valorizam e tanta vida e interesse imprimem aos trabalhos infantis, são escassas e até mesmo raras nos jornais impressos, em virtude do elevado preço dos clichês. Nesse aspecto o *Jornal Manuscrito* sobre o qual falaremos a seguir, supera os demais, podendo e devendo ser fartamente ilustrado.

#### *Jornal Manuscrito*

Como foi dito anteriormente, o jornal manuscrito é o que circula, atualmente, com mais frequência em nossas escolas.

Encontramos nas coleções estudadas, exemplares muito bem organizados, de agradável aspeto, interessante ilustração e bem selecionada matéria. Outros pecam pelo descuido na apresentação. Escritos a lápis, em folha de caderno, com letra apagada e pouco legível, sem margens laterais internas e externas, superiores e inferiores, confusos e cansativos a quem os lê, não são de molde a suscitar nas crianças o interesse pela leitura do jornal, nem de desenvolver-lhes o senso estético, a ordem e o esmero na confecção do trabalho, como se exige em toda atividade escolar, perdendo-se, dessa forma, um dos valores da instituição.

Margens laterais internas e externas, os títulos dos artigos bem destacados e separados por linhas ou traços a tinta preta ou lápis de côr; linhas duplas separando as colunas, são indispensáveis à boa apresentação do jornal.

Algumas coleções eram escritas a lápis, em um só tipo de letra; outras a tinta, também em um só tipo de letra, algumas das quais copiadas por adultos; outros, ainda, apresentavam diversidade de letras. Surge, então, outra questão: como fazer o jornal manuscrito: a lápis ou a tinta? Escrito por um só aluno ou por diversos? Não importa que o jornal seja escrito por mais de um aluno. É até mesmo preferível, porque não sobrecarrega as crianças incumbidas desse trabalho e torna o seu aspeto menos monótono. O importante é que as letras sejam boas, legíveis, nem muito grandes, nem demasiado pequenas. Não se exige que as crianças sejam calígrafas, mas devem ter boa letra que apresente, pelo menos, as seguintes características: legibilidade, regularidade, firmeza, certa estética e limpeza. Como se trata de um trabalho de cópia, é necessário também muita atenção para que a cópia seja fiel.

Nesse caso, a diretoria do jornal deve eleger, para cada edição, um grupo de copistas, escolhidos dentre os alunos que satisfaçam as condições mencionadas, devendo ser o trabalho inspecionado e orientado pela professora.

Os jornais manuscritos motivam, assim, exercícios de escrita e treino da caligrafia.

Há outra modalidade de jornal manuscrito também muito interessante e apreciada, em que os trabalhos escritos e ilustrados pelos alunos são colados em cartolina ou outro papel adequado, separando-se as colunas com traços a lápis de côr, ou a tinta. Devem ser feitos com esmero e bom-gosto, de modo a terem aspeto agradável. Cada artigo pode ser colado no jornal com a própria letra do autor, desde que esta apresente as características desejáveis.

Quanto a ser feito a lápis ou a tinta, é preferível o jornal escrito a tinta, por ser mais legível e durável. É necessário, po-

rém, que esta seja de boa qualidade, e a cópia dos artigos feita com a mesma tinta. Quando confeccionados pelas classes de 1.ª e 2.ª séries, os jornais devem ser escritos a lápis.

Relativamente às dimensões, as coleções variaram desde o tamanho de uma folha de caderno escolar a do jornal comum. Os mais frequentes, entretanto, foram os de tamanho médio, confeccionados em papel almaço.

Não há normas rígidas para as dimensões de um jornal, seja manuscrito ou impresso. Entretanto, o jornal manuscrito, feito em folha de caderno comum, é desaconselhável porque a exiguidade de espaço só permite publicar escasso número de trabalhos e quase nenhuma ilustração.

*Em resumo:* As condições locais e particularmente as de cada escola, são as que determinam o tipo, o tamanho, a organização, o preço e outras particularidades do jornal.

### *Jornal Impresso*

Nos grupos maiores, de muitas classes, sempre que possível, deve-se fazer o *jornal impresso*. Este tipo, permitindo maior tiragem, pode ser mais facilmente lido por todos os alunos, tornando, assim, a vida da escola bem conhecida de todos. Facilita o intercâmbio com outras escolas e o conhecimento da escola no lar, na localidade e fora desta. Cada aluno, sempre que possível, deve ser assinante do jornal contribuindo, assim, para a sua manufatura. O ideal seria que as escolas tivessem uma pequena tipografia e as próprias crianças editassem o jornal, somando-se, desta forma, outros valores aos pertencentes a esta instituição.

Faz-se, ainda, necessária uma referência aos caracteres de imprensa ou corpo do tipo, às entrelinhas e ao comprimento das linhas, os quais muito interessam à higiene da leitura. Para crianças até 10 anos são indicados tipos de imprensa de corpo 12 até 24; e para crianças de 10 a 12 anos pode-se admitir o corpo 10, porém não com muita frequência.

As entrelinhas ou espaços em branco entre as linhas estão relacionadas com os caracteres de imprensa. Os padrões mais recomendados são os seguintes: para o corpo 14,3mm; para o 12 — 2,4mm; para o corpo 10,2,2mm.

Interessa também à higiene da visão o comprimento das linhas, ou seja, a largura das colunas. Linhas muito curtas, ou por demais extensas, causam maior fadiga à visão, pelos movimentos regressivos a que obrigam.

A maioria dos higienistas aconselha que a linha impressa não tenha mais de 10 centímetros de comprimento e nem menos

de 6. Para os jornais manuscritos a largura das linhas não deve ter menos de 8 cm.

Relativamente ao tamanho, os jornais impressos variariam também, medindo os mesmos 11,5cm x 16cm e os maiores 22cm x 23cm.

#### *Jornal único ou jornal de classe?*

Das coleções examinadas, 74 eram de jornais únicos e apenas 21, de classe, demonstrando esse resultado a preferência das docentes pelo *jornal único*. Ambos têm vantagens gerais e vantagens particulares. O jornal de *classe*, por exemplo, exige maior atividade dos alunos que o editam, sobrecarregando-os, entretanto, de maior trabalho e de responsabilidades. Com o jornal *único* essas responsabilidades e esse trabalho são divididos pelas classes, estreitando-se mais o espírito de colaboração entre elas e evitando-se rivalidades. Entretanto, ainda que a escola adote este último tipo, as classes da 1.ª série, por serem analfabetas ou pouco alfabetizadas, devem ter o seu jornal feito em cartaz ou escrito no quadro.

*Cabeçalho:* O jornal deve trazer no alto da primeira página, pelo menos, as seguintes indicações:

- Nome do jornal.
- Nome da escola.
- Nome da localidade, nome do Estado e do País.
- Data (mês e ano).
- Período de circulação (quinzenal, mensal, bimestral, etc.).
- Classe que o edita, se for jornal de classe, e nome do Diretor.
- Números publicados e ano da publicação.

A maioria dos jornais escolares trazia incompletas as indicações do cabeçalho, omitindo o nome do Estado (Minas Gerais) e do País (Brasil). Esta falha deve ser corrigida, porquanto na hipótese de fazer-se intercâmbio de periódicos escolares entre os Estados da Federação, ou entre países sul-americanos, por exemplo, como seria de desejar-se, tais indicações se fazem absolutamente necessárias.

#### *Nome do jornal*

A escolha do nome para o jornal deve ser feita pelas crianças dentre vários apresentados por elas, ou pela professora, mas que tenham significação para elas e possam ser por elas justificadas.

dos. Devem evitar-se nomes enfáticos, como "Lábaro", "Alvorada", "O Crepúsculo", "Orgulho", "O cooperador", etc., bem como nomes de pessoas, os quais não são próprios para denominação de jornais.

Nas coleções examinadas, em sua maioria, tinham os jornais nomes interessantes, bem escolhidos, alguns dos quais, extraídos de acidentes geográficos característicos da localidade, conforme se verifica no seguinte artigo, em que um aluno, em forma singela, justifica a escolha do nome para o jornalzinho da classe: "Nos últimos dias do mês de abril, nós, os alunos da classe do 4.º ano, fundamos o nosso jornalzinho. Escolhemos para este o nome de "Meu Catuni". A escola deste nome foi feita por causa de uma serra muito alta e muito bonita que fica ao nascente de nossa terrinha. Nesta serra nasce o rio que banha a nossa cidade", etc., etc..

*Extraído do jornal "Meu Catuni", do grupo escolar de Francisco Sá.*

Outro exemplo:

*"Leitores:*

*Como diretor do "O Mineirinho", dirijo-me a vocês, explicando como surgiu o nosso jornal.*

*Fizemos cousas boas em classe, cuidamos de estudos interessantes, temos observado muito, escrevemos histórias e tanta coisa mais, que queremos que todos do Grupo "Afonso Pena" conheçam as nossas atividades — Como havíamos de fazer para que tudo ficasse conhecido? Só escrevendo um jornalzinho, pois os jornais levam as notícias por toda parte.*

*Já havíamos organizado um Clube de Leitura e, com boa vontade e muita coragem, faríamos também o jornal. E, agora, ele aí está, esperando a atenção e a bondade de todos vocês. "O Mineirinho" é o seu nome. Escolhemos esse nome porque todos nós nascemos em Minas e ele, sendo um trabalho nosso, é também mineiro.*

*Pelo seu tamanho, só podia ser mineirinho, pois é, como nós, bem pequeno ainda. Ele vai sair todos os meses, se Deus quiser, será escrito à mão e constará de três exemplares: um para a Secretaria, outro para a diretora do Grupo e o último que, depois de ser lido pelos alunos das classes de 3.º ano, ficará no nosso arquivo. D.ª Alda, a nossa professora, vai nos ajudar muito neste jornalzinho e por isso acho que ele vai ficar bem bom.*

*Agradeço a boa vontade que vocês dispensarem ao "O Mineirinho".*

*Jarbas Guarani Gomes, diretor.*

*(Transcrito do jornal "O Mineirinho", do Grupo Escolar "Afonso Pena", da Capital).*

## C O N T E Ú D O

O interesse que o jornal possa despertar depende muito de seu conteúdo. Este deve ser variado e interessante; escrito na linguagem própria das crianças, porém correta. Trabalhos vasados em linguagem adulta ou formal, ou versando sempre sobre os mesmos temas, trazem monotonia e conseqüente desinteresse. Assim sendo, desaconselham-se, nas publicações infantis, *excesso de material literário*, de composições, ou mais de um artigo, comentário, notícia ou informação sobre idêntico assunto, em um mesmo número do jornal.

A principal função do jornal é dar notícias, não somente as da própria escola, como também outras que possam despertar interesse entre as crianças, ou ser de utilidade.

As notícias mais importantes devem ser publicadas na primeira página. Na escolha das notícias devem considerar-se os elementos seguintes:

a) *oportunidade*: as cousas acontecidas hoje são mais interessantes que as de ontem;

b) *raridade*: ou sejam acontecimentos extraordinários como descobertas, novas invenções, etc.;

c) *familiaridade*: fatos acontecidos em lugares ou com pessoas que os leitores conhecem.

As notícias devem ser de interesse geral e de valor educativo.

O jornal escolar deve trazer muitas notícias da escola, atividades das classes e fatos relacionados com a vida escolar. Nesse aspecto muitas das coleções estudadas satisfizeram plenamente, publicando notícias interessantes como as que se transcrevem abaixo:

## "NOTÍCIAS DE ATIVIDADES DE CLASSE"

*Como estudamos o Rio São Francisco*

"Nós gostamos muito do estudo que fizemos do Rio São Francisco.

A medida que íamos estudando, os meninos traziam gravuras.

D. Petrina trouxe uma muito bonita: um barqueiro à porta do seu rancho, com medo do mosquito da malária, que esvoaça.

O Fernando encontrou na biblioteca infantil um livro com fotografias da cachoeira de Paulo Afonso. Trouxe-o para nos mostrar. A Ângela trouxe um quadro muito bonito do pôr-do-sol, no São Francisco.

D. Petrina trouxe o mapa da bacia e circulação do Rio São Francisco. Trouxe também quadros muito bonitos. Um deles, os

meninos apreciaram muito: o da Gruta do Morcêgo. Temos uma gravura muito interessante: à beira do Rio São Francisco, umas barcas de mercadorias e burrinhos pacientes, vergados do peso dos barris de água que levam para vender na cidade.

D. Petrina leu para ouvirmos casos dos barriqueiros. O que eu gostei mais foi este: Um homem de fora, perguntou a um barriqueiro: "Quando você vai à povoação, viaja por terra?"

O barriqueiro, apontando para o rio disse: "Essa é a estrada que nos *"transata"*. Gostamos muito das lendas do caboclo d'água e do compadre.

É muito interessante conhecer o modo de viver dos barriqueiros.

(*Extraído do jornalzinho das classes anexas à antiga Escola de Aperfeiçoamento*).

## "OBSERVAÇÕES FEITAS EM CLASSE"

"O Jorge trouxe, há uns quinze dias, alguns girinos para a sala de aula e já notamos muitas transformações".

No vidro onde estão, há água, lodo, areia, argila, uns galhinhos e minhocas. Entre os girinos, há um bem maior que os outros. Quando ele chegou aqui, estava com a cabeça bem chata, a cauda comprida e fina e os olhos pequenos. Estavam numa lata, onde não ficaram, porque ela estava velha e bastante enferrujada. Agora, foram colocados num vidro de bôca-larga e de altura regular.

Já notei que a cauda de um deles está curta, os olhos empapados, e bôca-larga e a barriga branca, tendo algumas pintas no corpo. Vamos observá-los bem para sabermos se são sapos ou rãs, pois de agora por diante, é que as diferenças vão aparecer.

(*Extraído de "O FLAVIO DOS SANTOS", do Grupo Escolar "Flávio dos Santos", desta Capitãl*).

Outro exemplo:

## "A AULA DE D. LILIA"

"Estamos estudando os pássaros.

Ficamos sabendo que dona Lilia, uma professora que está fazendo o curso aqui na Escola, sabe muitas cousas sobre as aves.

Pedimos-lhe que nos desse uma aula sobre os pássaros. Ela veio e nos ensinou muitas coisas interessantes. Primeiro, nós lhe mostramos muitos ninhos que havia no nosso museu.

Ela contou que há uns passarinhos muito inteligentes que cobrem seus ninhos com legumes ou musgos para disfarçar, como

o beija-flor, o sabiá. O teque-teque ou relóginho faz seu ninho dependurado, com marquise ou beiralzinho. O caboré é uma espécie de coruja, mas anda de dia. Uns, corajosos, fazem seus ninhos em forma de concha, como o tico-tico, a tesoura e correm até atrás dos gaviões. O gaturamo não pode comer comidas grosseiras, porque não tem moela.

Foi muito boa a aula de D. Lília. Depois fomos à sala de 4.º ano para assistir a uma aula sobre o aparelho digestivo das aves.

Dr. Marques abriu uma galinha e nos mostrou tudo de seu aparelho digestivo".

*(Extraído do jornal das classes anexas à antiga Escola de Aperfeiçoamento).*

Notícias como estas agradam e instruem os pequenos leitores, ao tempo que inspiram e estimulam, em outras classes, atividades semelhantes. Deixamos de transcrever outras para não alongar muito este comentário.

Além destas, podem ser divulgadas informações interessantes e úteis sobre assuntos diversos, principalmente os que tenham ligação com a matéria dos programas de estudo.

Do conteúdo dos jornais, 5% das notícias referiam-se a estudos e outros trabalhos realizados em classe, e 0,7% eram pequenas informações sobre geografia, história, ciências e higiene, trazendo algumas títulos sugestivos, como: "Você Sabia", "Você Via, etc., é o que abaixo reproduzimos:

"VOCE SABIA"

\*

Que foi o engenheiro norte-americano Fulton que inventou o navio a vapor ?

\*

Que a água filtrada contém micróbios do tifo e da disenteria ?

\*

Que a cidade de São Luiz, Capital do Estado do Maranhão, foi fundada por franceses ?

Que Irineu Evangelista é o nome do Barão de Mauá e que foi êle o construtor da primeira estrada de ferro do Brasil ?

\*

Algumas vezes essas informações divulgaram conselhos de saúde em forma de versos, o que interessa às crianças e se grava mais facilmente na memória. Por exemplo:

"Dente sujo é muito feio  
É mesmo falta de asseio,  
É mesmo até porcaria.  
Meninos inteligentes  
Escovam sempre seus dentes  
Três, quatro vezes por dia".

\*

"Deve tomar muito leite  
Quem quiser bem forte ser.  
Quem tem saúde é feliz  
E alegre pode viver".

#### HUMORISMO

Trabalhos de cunho humorístico, anedotas, bromas, amenidades, etc., interessam, agradam e distraem as crianças. Devem, entretanto, as professoras selecionar muito as colaborações desse gênero, evitando as que possam estimular a vaidade ou focalizar defeitos capazes de suscetibilizar as crianças, como os que soem aparecer nos jornais sob o título "Bolos", "Ramalhetes", "Leilões", etc. Humorismo leve, sadio, de fino espírito, agrada sempre, diverte e interessa. Dos jornais examinados extraímos os seguintes exemplos de trabalhos humorísticos mais aconselháveis, por não apresentarem nenhum dos inconvenientes citados.

- "Você se lembra daquele relógio formidável que eu tinha ?
- Lembro-me.
- Lembra-se de que o estive procurando por toda parte ?
- Pois bem, ontem fui vestir um paletó velho . . . e . . . que pensa que eu encontrei ?
- O relógio ?
- Não ! O buraco por onde êle caiu . . ."

Outros exemplos :

NA AULA

Prof. — Por que você não veio à aula ontem ?

Aluno — Porque estava com o dente doendo.

Prof. — E agora, não dói mais ?

Aluno — Não sei, não senhora, êle ficou com o dentista.

\*

NA EXCURSÃO

“Uma professora ia ao campo com os alunos em excursão. Passando em frente a uma venda, viu na parede um pássaro dentro de uma gaiola e perguntou aos alunos:

— A que família pertence aquêl animal ?

Um aluno — A família do vendeiro”.

\*

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Foram bastante noticiadas nos jornais as *instituições escolares*. Alguns trabalhos apareciam em forma de atas e relatórios, vasados em linguagem algum tanto formal, outros distinguiram-se pela espontaneidade, boa observação e tom infantil, revelando a inteligente orientação que guiou as atividades socializadoras e o acerto na escolha dos trabalhos para publicidade.

Transcrevemos abaixo, para ilustração, alguns desses artigos extraídos dos jornais.

“RELATÓRIO DE UMA EXCURSÃO”

“No dia 25 de julho fizemos uma excursão ao apiário de D. Cândida.

Partimos às oito horas.

Pelo caminho fomos conversando sobre as plantas.

Quando chegamos à casa de D. Cândida, ela ficou muito satisfeita, mandou-nos entrar e correu conosco o apiário todo. Notamos o grande asseo que reinava em toda a casa e no pátio.

D. Cândida mudou a colméia para vermos.

Ela passou umas folhas de laranjeira e fez uma fumaça. Nesse instante vimos passar o zangão, a rainha e até filhotinhos. Depois a apicultora tirou o mel e a professora repartiu com os

meninos os favos com o saboroso mel. Trouxemos um pouco para D. Esperança.

Voltamos acompanhadas por nossa professora, D. Ambrosina dos Santos Tôres.

Passemos perto da fábrica e ouvimos apitar dez horas.

Os empregados fizeram como as abelhas: foram saindo direitinho para o seu almoço. Fiquei muito satisfeito e penso que todos os meninos devem estar satisfeitos.

ELZIRA G. MARQUES, aluna do 3.º ano.

(Transcrito do jornal “FLOR DO IPE”, de Jaboticulubas”).

\*

As poesias que se seguem, inspiradas pela excursão, foram publicadas no mesmo jornal “FLOR DO IPE”.

A casa de D. Cândida

É uma velha casa de telhas.

Tem árvores muito frondosas

E também cortiços de abelhas.

A abelha é um inseto

Que vive no seu cortiço,

Quem vir o tamanho dela

Não acredita no seu serviço.

Vou falar sobre a vivência

Do povo de Ribeirão.

Não é como as abelhas,

Que vivem em grande união.

AUREA TEIXEIRA, aluna do 3.º ano.

AS ABELHAS

As abelhas fazem sua colméia,

Zumbindo, sempre zumbindo;

Parece que estão alegres

Que estão sempre e sempre rindo.

A rainha é a maior,

Não há nada que o zangão queira.

A operária é a menor,

Mais fabrica o mel e a cera !

As operárias trabalham,  
O zangão come e passeia.  
A rainha põe os ovos,  
É por isso a mais feacira.

O zangão é bem peludo.  
É preguiçoso também;  
Fica à-toa o dia inteiro  
Dormindo como ninguém.

MARIA DAS MERCES COSTA, *aluna*  
do 3.º ano.

\*

### "AUDITÓRIO SOBRE A VITÓRIA"

"Fizemos um auditório sobre a vitória, no dia 18 deste.

Sim, foi a nossa homenagem à vitória dos aliados. Contarei como foi realizado: Nós, do 4.º ano, organizamos uma dramatização sobre a vitória. Quase todos os alunos do 3.º e 4.º ano tomaram parte. Todos nós trabalhamos antes, dando idéias, escrevendo, fazendo bandeirinhas, juntando gravuras, etc. Enfim chegou o dia. A "Sala-de-Estar" estava cheia de gente. Eu li o programa.

Começou o auditório, tomando a palavra, D. Angelita, professora-aluna do curso das moças, que falou sobre a Guerra e a Paz.

Contou-nos o que é a Guerra.

Disse-nos que cidades lindas são destruídas pelas bombas. Cidades, igrejas, casas, tudo é devastado. Lavradores deixam o campo e correm para combater; tudo é deixado de lado. Os pais saem e deixam o lar para combater. As mães vão fazer o trabalho dos maridos nas fábricas. Mas, quem sofre mais na guerra são as crianças. Seus pais vão combater e deixam seus filhos entregues a outras pessoas.

Mas, quando vem a paz, tudo é diferente: As crianças andam des preocupadas, têm os seus pais queridos com elas; e estudam, trabalham e tudo é mais barato.

Depois desta palestra as classes do 1.º ano e de D. Maria Seabra e D. Dagmar mostraram retratos dos principais homens que tabalharam para acabar com a guerra. Foi assim: Primeiro uma conversa entre as três meninas, Giselda leu uma carta que escreve

a uma amiga contando como foi comemorado o dia da Vitória em Belo Horizonte. Logo depois Giselda foi levar a carta ao correio. Maria Regina e Lêda continuaram conversando sobre a guerra.

Para melhor explicar à Lêda o que foi a guerra, Maria Regina pediu aos três meninos que estavam de lado, olhando um mapa, que contassem o que eles sabiam sobre os Países Aliados. Eduardo falou logo sobre a Inglaterra, Luiz Paulo sobre a Rússia e Alexandre Otávio sobre os Estados Unidos. Eles explicaram como estes três países trabalharam pela vitória. Depois Maria Regina disse que as Américas auxiliaram muito aos aliados mandando soldados, alimentos, minérios, etc.

Nesta hora os alunos do 3.º ano entraram, trazendo cada um a bandeira do país que representavam.

Logo depois que as Américas chegaram, todos nós cantamos o hino: "Deus Salve a América." Ronaldo, representante do Brasil, falou sobre o nosso país e sobre os expedicionários e todos nós cantamos, depois, o "Hino do Expedicionário". Paulo Caliac, do 4.º ano da manhã, leu a "Oração à Pátria", de Valdemar Tavares, em frente à bandeira do Brasil.

Terminou o nosso auditório da vitória com o Hino Nacional Brasileiro, cantado por todas as pessoas presentes.

JAIR RICARDO DA SILVEIRA, 4.º  
ano.

(Transcrito do jornal "VIDA ESCOLAR", das  
Classes Anexas à Escola de Aperfeiçoamento).

\*

### "A EXCURSÃO DO 4.º ANO"

"Os nossos corações batiam ansiosos porque íamos fazer uma excursão com o Dr. Marques Lisboa.

Fomos com sentido de achar alguma nascente e estudar a vida dos animais e plantas. Achamos a nascente. A água até quando nasce é cor de ferrugem. Sabem por quê? O Dr. Marques explicou-nos, vou dizer. O característico do terreno belo-horizontino é ferruginoso. A água nascendo nesta terra tem a cor de ferrugem. Desta água enferrujada vai nascer um córregozinho de águas cristalinas que rolam sobre as pedras. Apreciamos dois modos do rio nascer: o primeiro ao pé e o segundo bem no cimo da montanha que escalamos. Explicou-nos também que aquelas argilas, que vimos, muito lindas, de muitas cores, eram de uma só qualidade. Como em algumas partes da terra argilosa há outras substâncias, elas variam de cor. Foi a natureza que as pintou com os seus pincéis

magníficos. Vimos plantas aquáticas e muitas algas dentro do córrego; vimos os percevejos de água que sugam o sangue dos peixes. A libélula, que é um inseto, vive geralmente perto dos riachos e lagoas. É vulgarmente chamada pelo povo "Lavadeira". O grilo d'água fica sempre à tona d'água.

Vem ver! Vem ver, Dr. Marques! Ecoaram os nossos gritos por aquele brejo. Que seria? Não sabíamos explicar. Só quando o grande cientista Dr. Marques Lisboa chegou, pudemos saber que aquelas espumas que vimos eram ninhos de sapos. Ali estavam guardados os ovos do anfibio. Daqueles ovos semelhantes a sementes de mamão, sairiam muitos girinos. O limo é um vegetal inferior. É formado de um conjunto de micróbios. Um conjunto mais forte forma as algas. Uma outra forma a avenca, um outro forma a samambaia. Assim por diante.

Quando voltávamos da excursão, vimos uma parasita, a que a Lourdes chamou de "macarrão"! — Não! Não se chama assim, disse o Dr. Marques. Chama-se Cipó-Chumbo. Ele invade a planta e acha-se dono dela. Que malcriado que ele é!"

Deixamo-lo em paz e seguimos a nossa marcha contentes, porque naquele dia aprendemos muito e muito.

TRACISIO ANDRADE, 4.º ano.

(Extraído do jornal "VIDA ESCOLAR", das Classes Anexas à Escola de Aperfeiçoamento).

\*

#### COMPOSIÇÕES

As composições sobre diversos temas foram matéria mais freqüente e mesmo preferencial nos jornais escolares. Muitos e variados assuntos inspiraram o trabalho das crianças, sendo os mais comuns a *árvore*, *"festas"*, *mês de maio*, *passaios*, *férias*, etc. Em reduzido número, encontram-se também poesias e composições sobre temas mais originiais, como: "Se eu fosse professora..." "Se eu tivesse muito dinheiro..." "O dia mais feliz de minha vida", etc., nas quais os alunos relatam seus ideais, suas impressões de acontecimentos vividos, espontâneos e pessoais.

Tornar-se-ia demasiado longo este trabalho, se transcrevêssemos grande número de composições sobre diversos temas que enriqueceram os jornais escolares. Abaixo reproduzimos apenas algumas para ilustrar o que dissemos acima.

#### NO GRUPO

"No primeiro ano de aula, eu era muito comportado. Outros companheiros convidaram-me para brincar e eu não aceitava o convite. Depois que passei para o segundo ano, fiquei mais levado. Minha professora, a D. Zezé, era muito boa. No tempo em que caia betus, a D. Nadir nos mandava pegá-los. Um dia eu fui pegá-los e me machuquei. No dia seguinte, nós todos fomos pegar betus.

Eu peguei um e o enfiei no bôlso.

Depois eu estava brincando quando vi o João Carvalho. Ele estava tão descuidado, que eu pus um betu no bôlso dele. Ele logo que percebeu a brincadeira, enfiou a mão no bôlso e o betu agarrou-se ao dedo dele.

(Extraído do jornal do Grupo Escolar de Hanhandu).

\*

#### COMPOSIÇÃO

Tema — Idear um conto em que entrem várias espécies de interjeição.

— "Oh! que bela manhã! disse Laura à sua mãe. Hoje vou à cidade dar um passeio. As dez horas Laura chegou à cidade e encontrou sua amiguinha Maria.

— Olá! você por aqui! disse-lhe, muito contente. Tomara que o tempo continuasse assim, porque amanhã temos prova e eu não posso perdê-la.

— Laura, então, respondeu: — Oxalá seja feliz! As duas, conversando, foram para casa de Maria. Chegando lá, foram apanhar no jardim umas flores, quando do meio destas saiu um bicho, e, muito assustadas, gritaram: Ai! ui! que bicho horrível, mamãe, me faz medo.

A mãe, chegando, viu que era uma largatixa e zangou muito com as duas meninas.

Elas, vendo então que não era nada, continuaram a apanhar as suas lindas flores.

MARGARIDA GARIGLIO, 4.º ano.

(Extraído do jornal "ESPERANÇA" do Grupo Escolar "A. Martins", de Ponte Nova).

## "MEU PRIMEIRO POEMA"

Era já noite fechada,  
Uma noite fria e calma,  
Quando escrevi um poema  
Ao Brasil de minha alma.

Era eu ainda pequeno,  
De idade bela e bem pouca,  
Quando estas palavras saíram  
Da minha pequena boca:

Meu Brasil, grande e forte,  
Que do ferro tem mil fregueses,  
E é hoje conhecido  
Graças aos portugueses.

Venham todos ao Brasil,  
Ó homens do Norte e do Sul,  
Venham todos, aqui, ver  
O seu grande céu azul.

O Brasil, amado e grande,  
Que de todos, o amor sentias,  
O Brasil, muito grande e forte,  
O Brasil, berço de Caxias!

TARCISIO, 4.º ano.

(Extraído de "O FLAVIO DOS SANTOS", de  
Grupo Escolar "Flávio dos Santos", desta Capital).

★

## "FLAMBOYANT"

"Flamboyant!" é a nossa querida árvore. Suas flores vermelhas enfeitam o pátio do nosso Grupo, como se fossem umas árvores de Natal cheias de brinquedos! De manhã, à hora de ir para o Grupo, eu penso nas suas florzinhas vermelhas.. vermelhas.

Quando o sol desponta lá na montanha, seus raiozinhos vêm brincar com as flores do "Flamboyant". Então, o vento leve balança as flores como se elas estivessem bailando para cá... para lá... O vento vai soprando e as flores vão bailando...

bailando... Com esse bailado incessante, algumas flores soltam-se e eu as aparo na palma da minha mão e fico a contemplá-las, encantada e pensando: Deus é tão bom que, além de me ter dado a vida, ainda me cerca de tantas maravilhas!"

MARIA LÚCIA DA MATA MACHADO

(Extraído de "O MINEIRINHO", do Grupo  
Escolar "Afonso Pena", desta Capital).

★

## "A ENTRADA DA PRIMAVERA"

"Na primavera o céu fica azul, muito bonito!  
É o tempo das flores.  
Os meninos brincam alegres...  
Eles gostam muito da primavera!

Os pássaros cantam contentes,  
Eles ficam em cima das árvores mais altas  
As vizes cantam também, pousados  
Na grama verde e macia do chão...

Na primavera não faz frio nem calor...  
O ar é morno e perfumado  
Do aroma das roseiras, mangleiras e  
[jaboticabeiras em flor...  
Tódas as plantas ficam floridas e alegres  
Os meninos ficam alegres também...

Quando a primavera vai-se embora  
Os meninos pensam com pena:  
— Quando voltará a primavera?!

ARTUR BUENO

(Extraído do jornal "LANTERNINHA", do  
Grupo Escolar "Augusto de Lima", desta Capital).

★

## INFORMAÇÕES INTERESSANTES — CURIOSIDADES

Sob este título registramos trabalhos descrevendo costumes, hábitos curiosos de outros países e mesmo cousas típicas da própria

localidade, o que muito enriquece as publicações infantis. Seguem-se abaixo alguns exemplos dessas colaborações.

#### "ÁRVORE DA BARONESA"

"Em São Gonçalo, há uma linda árvore que é do tempo dos Barões. É muita velha e dá uma linda vista. Fica na frente do Hotel do Comércio, onde era a casa do Barão. É chamada árvore da Baronesa. Os pássaros fazem ninhos nos seus galhos e cantam alegres.

É linda a árvore da Baronesa".

LEAIS PENIDO BRANGA, 4.<sup>o</sup> ano

(Extraído de "O BEIJA-FLOR", do Grupo Escolar de São Gonçalo do Sapucaí).

#### "COMO ERAM EDUCADAS AS CRIANÇAS GREGAS"

"Quando já estavam na idade de ser educados, seus pais os levavam à escola do célebre Centauro que as ensinava, dando a cada um inteligência e sabedoria.

Certa vez, um dos alunos do Centauro célebre viu uma cabra doente comer duma erva e ficar boa. Apanhou então um punhado de planta e deu-a a um velho moribundo que vivia na aldeia, ficando este curado. Quando o Centauro soube do caso, deu pulos de alegria e depois pronunciou as seguintes palavras: Atenas e Apolo deram um dom a cada um, e cada um tem seu próprio mérito; mas a esta criança eles concederam uma honra acima de todas as honras: a de curar, enquanto outros matam".

TARCISIO ANDRADA, 4.<sup>o</sup> ano.

(Extraído de "VIDA ESCOLAR", das Classes Anexas à Escola de Aperfeiçoamento).

\*

#### INTERCÂMBIO

Um dos valores dos jornais é promover o intercâmbio entre as escolas e, em consequência, o conhecimento e as relações amistosas entre as crianças. Lastima-se, portanto, que apenas um pequeno número de jornais tenha feito intercâmbio com outros estabelecimentos.

#### LINGUAGEM

Um dos aspectos dos jornais escolares que merecem maior atenção da professora é o referente à linguagem. Os jornais motivam, estimulam e falcitam a aprendizagem da língua materna.

Os artigos devem ser publicados em linguagem correta. A correção pode ser feita pela professora durante as aulas de Língua Pátria, e as oportunidades que tais artigos oferecem para a aprendizagem das regras gramaticais não devem ser desprezadas. Estas regras se aprendem e se fixam melhor quando motivadas pelas próprias composições dos alunos, e não quando são ensinadas de maneira formal.

Os jornais escolares devem ser, o mais possível, escoimados de erros.

Todavia, a correção dos artigos não deve ir ao ponto de alterar o pensamento e a expressão infantil, dando-lhes forma adulta.

Por outro lado, publicar em jornais infantis trabalhos feitos por adultos e assinados pelo aluno, é atentar contra um dos mais importantes princípios de educação e formação moral que a escola tem o dever de inculcar na criança: o da probidade. Seria estimular o plágio. Desta forma deve a professora aproveitar todas as oportunidades para ensinar ao aluno o respeito ao trabalho alheio, recomendando-lhe indicar sempre a fonte onde encontrou o artigo, a informação ou a história que trouxe para publicar no jornal, quando não for trabalho próprio. Nunca permitir que a criança assinasse trabalhos feitos por outrem.

O esforço, o carinho e a atenção empregados pelas docentes a fim de que os jornais escolares se editem com regularidade, sejam elaborados com esmero e cumpram sua finalidade educativa, concorrerão para que se forme nos educandos uma mentalidade mais forte e se manifestem, se acentuem e se robustecem as qualidades de iniciativa, coragem, e confiança em si e os sentimentos de cooperação, lealdade, probidade e amor ao trabalho.

\*

#### RELAÇÃO DOS JORNAIS EXAMINADOS

Nome do jornal — Estabelecimentos e localidades:

- "A Inocência" — Grupo Escolar de Açucena.
- "O Esforço" — Grupo Escolar de Arcos.
- "O Clarim" — Grupo Escolar de Abre Campos.
- "Acaiaça" — Escolas Reunidas de Acaiaça.

- "O Escolar de Araxá" — Grupo Escolar de Araxá.  
 "O Mensageiro" — Grupo Escolar de Astolfo Dutra.  
 "O Avião" — Grupo Escolar de Angustura.  
 "Rosas de Teresinha" — Escolas Reunidas de Amparo da Serra.  
 "Futuro Risono" — Grupo Escolar de Bambuí.  
 "Vida Escolar" — Grupo Escolar de Bicas.  
 "A Abelha" — Grupo Escolar de Bonfim.  
 "Vitória" — Grupo Escolar de Bocaiúva.  
 "Lanterzinha" — Grupo Escolar "Augusto de Lima" — Belo Horizonte.  
 "O Canarinho" — Grupo Escolar "Afonso Pena" — Belo Horizonte.  
 "O Mineirinho" — Grupo Escolar "Afonso Pena" — Belo Horizonte.  
 "O Colibri" — Grupo Escolar "Mariano de Abreu" — Belo Horizonte.  
 "Don Bosco" — Grupo Escolar "Lúcio dos Santos" — Belo Horizonte.  
 "O Sabiá" — Grupo Escolar "Silviano Brandão" — Belo Horizonte.  
 "Bem-ti-vi" — Grupo Escolar "Silviano Brandão" — Belo Horizonte.  
 "O Tico-Tico-Rel" — Grupo Escolar "São Vicente" — Belo Horizonte.  
 "Vida Infantil" — Classes Anexas à Escola de Aperfeiçoamento — Belo Horizonte.  
 "O Cruzeiro do Sul" — Grupo Escolar "Tomaz Brandão" — Belo Horizonte.  
 "Vozes da Vitória" — Grupo Escolar "Tomaz Brandão" — Belo Horizonte.  
 "O Noticiário" — Grupo Escolar "Tomaz Brandão" — Belo Horizonte.  
 "O Jornalzinho do Grupo" — Grupo Escolar "Tomaz Brandão" — Belo Horizonte.  
 "A Voz Infantil" — Grupo Escolar "Padre José de Anchieta" — Belo Horizonte.  
 "Alvorada" — Grupo Escolar "Padre José de Anchieta" — Belo Horizonte.  
 "O Flávio dos Santos" — Grupo Escolar "Flávio dos Santos" — Belo Horizonte.  
 "A Voz da Infância" — Grupo Escolar "Cesário Alvim" — Belo Horizonte.  
 "Vida Infantil" — Grupo Escolar "Maurício Murgel" — Belo Horizonte.  
 "Voz Infantil" — Grupo Escolar de Carmo da Mata.  
 "O Clarim" — Grupo Escolar de Guido Marlière, município de Carmo da Mata.  
 "O Brasileiro" — Grupo Escolar de Córrego Danta.  
 "O Garoto" — Grupo Escolar de Campo Belo.  
 "O Infantil" — Grupo Escolar de Cabo Verde.  
 "O Garoto" — Grupo Escolar de "Astolfo Dutra".  
 "O Brasileiro" — Grupo Escolar de Conquista.  
 "Voz Infantil" — Grupo Escolar de Córrego Danta.

- "A Luz" — Grupo Escolar de Catadupas.  
 "O Escolar" — Grupo Escolar de Candéias.  
 "A Infância Patriota" — Grupo Escolar de Cambuquira.  
 "Vida Escolar" — Grupo Escolar de Caxambu.  
 "Alma Infantil" — Grupo Escolar de "Cel. Vieira" de Cataguases.  
 "O Nosso Brasil" — Grupo Escolar de Dom Silvério.  
 "O Infantil" — Grupo Escolar "Padre Matias Lobato", de Divinópolis.  
 "O Infantil" — Grupo Escolar "Antônio Valadares", de Divinópolis.  
 "O Escolar" — Grupo Escolar de Dores da Vitória.  
 "O Nosso Dever" — Grupo Escolar de Dona Euzébia.  
 "O Escolar" — Grupo Escolar de Ferros.  
 "Vida Escolar" — Grupo Escolar de Grão Mogol.  
 "A Boa-Vontade" — Grupo Escolar de Poço Fundo.  
 "O Mineirinho" — Grupo Escolar de Guanhães.  
 "O Torreano" — Grupo Escolar de Itanhandu.  
 "O Amigo da Infância" — Grupo Escolar de Japão.  
 "O Jornal das Crianças" — Grupo Escolar de Itanhandu.  
 "Brasil" — Grupo Escolar de Itanhandu.  
 "A Voz do 4.º Ano" — Grupo Escolar de Itanhandu.  
 "O Lutador" — Grupo Escolar de Ibertioga.  
 "O Guia Escolar" — Grupo Escolar de Entre Rios de Minas.  
 "Flor do Ipê" — Grupo Escolar de Jaboticatubas.  
 "Vozes da Primavera" — Grupo Escolar de Jequeri.  
 "Alma da Criança" — Grupo Escolar de Lagoa Formosa.  
 "Voz Infantil" — Grupo Escolar de Luz.  
 "Voz Infantil" — Grupo Escolar de Leopoldina.  
 "O Nosso Dever" — Grupo Escolar de Manhumirim.  
 "O Tagarela" — Grupo Escolar de Maria da Fê.  
 "O Lirto" — Grupo Escolar de Miradouro.  
 "O Sertanejo" — Grupo Escolar de Morada Nova.  
 "Alma Infantil" — Grupo Escolar de Monte Belo.  
 "O Chibiu" — Grupo Escolar de Monte Carmelo.  
 "Monte Azul" — Grupo Escolar de Monte Azul.  
 "Voz Infantil" — Grupo Escolar de Muriáç.  
 "Noticiário Escolar" — Grupo Escolar "Torquato Almeida" — Pará de Minas.  
 "A Esperança" — Grupo Escolar "Antônio Martins" — Ponte Nova.  
 "O Cooperador" — Grupo Escolar de Pouso Alegre.  
 "O Sorriso" — Grupo Escolar de Pium-i.  
 "Risos Infantis" — Grupo Escolar de Rio Pardo.  
 "O Mensageiro da Criança" — Grupo Escolar de Ressaquinha.  
 "O Recreio" — Grupo Escolar de Recreio.  
 "Vida Escolar" — Grupo Escolar "José Cândido" — São Sebastião do Paraíso.

- "Voz Escolar" — Grupo Escolar "Campos do Amaral" — São Sebastião do Paraíso.  
 "A Voz da Criança" — Grupo Escolar de Santana de Patos.  
 "A Borboleta" — Grupo Escolar de Santo Antônio do Monte.  
 "O Infantil" — Grupo Escolar de São Gonçalo do Pará.  
 "A Luz" — Grupo Escolar de Santa Catarina.  
 "O Marinheiro" — Grupo Escolar de São Gotardo.  
 "O Beija-Flor" — Grupo Escolar de São Gonçalo do Sapucaí.  
 "O Tamborzinho" — Grupo Escolar de Teixeira.  
 "Voz da Criança" — Grupo Escolar de Teófilo Otoni.  
 "Infância de Virgíópolis" — Grupo Escolar de Virgíópolis.  
 "Alegria Escolar" — Grupo Escolar "Afonso Pena" — Varginha.  
 "Meu Brasil" — Grupo Escolar de Porteirinha.  
 "Voz Escolar" — Grupo Escolar de Itajubá.

## BIBLIOGRAFIA

- Extra curriculares activités* (MC. KOWK)  
*Autonomia dos escolares* (FERRIÈRE)  
*Los periódicos escolares* (F. COLUCCIO — A. DEL PINO — E. GARCIA ROSSI)  
*La Educación Activa* (MALBARDY CUTÓ)  
*Uma investigação sobre jornais e revistas infantis* ("Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos")  
*Jornais Escolares* (GUERINO CASASSANTA)

\*

**ESTUDO DA PROVA DE ARITMÉTICA E GEOMETRIA  
 APLICADA EM NOVEMBRO DE 1954 AOS ALUNOS  
 DA 4.ª SÉRIE, COMO MEDIDA DO RENDIMENTO  
 ESCOLAR**

LÉA NOGUEIRA CAVALCANTI — do Departamento de Educação.

Durante a correção das provas finais de Aritmética e Geometria, no Departamento de Educação, a frequência de erros, que nos parecem pouco justificáveis em classes de 4.ª série, chamou nossa atenção, razão porque nos propusemos a fazer, após o término dos trabalhos, um estudo minucioso das questões apresentadas. Tomamos para esse fim trezentas provas de alunos de classes fracas, médias e fortes, todos, porém, com média para exame.

Nosso objetivo, nessa pesquisa, era diagnosticar os erros, localizando as falhas do ensino da aritmética e, conseqüentemente, habilitar-nos para melhor orientar o trabalho em benefício daquele que constitui nossa maior preocupação: o educando.

\*

\* \*

1.ª questão: — Na primeira questão apresentamos quatro problemas orais. Vejamos cada um deles e seus resultados:

a) "Nas férias de julho, Túlio e Henrique foram com seu pai e sua mãe, de avião, a S. Paulo. O avião saiu de B. Horizonte às 8 horas e 45 minutos e chegou lá às 11 horas e 15 minutos. Quanto tempo eles gastaram na viagem?"

Os resultados foram fraquíssimos: apenas 22,8% dos alunos responderam certo: 3 horas e 30, 2 horas e 15 e 3 e 15 foram os erros mais frequentes.

O cálculo exigido era: 8,45 h. para 11,15 h.

Se os alunos estivessem firmes na divisão da hora em minutos e com boas técnicas de trabalho poderiam fazer assim: De

3,45 h para 10,45 — 2 horas; mais 15 minutos para completar 11 horas e 15 minutos depois para das 11 — 30 minutos ou meia hora, perfazendo o total de 2 horas e meia. Ou então:  $1/4$  para chegar às 11 horas e  $1/4$  depois das 11 são  $2/4$  ou  $1/2$ .

b) O segundo problema era mais difícil, pois exigia mais uma operação, com os mesmos elementos: horas e minutos:

“O avião chegou a Poços de Caldas às 10 horas e 10 minutos. Vinte e cinco minutos depois ele levantou vôo, chegando a S. Paulo às 11 horas e 15 minutos. Quanto tempo o avião gastou de Poços de Caldas a São Paulo?”

O resultado foi idêntico ao do primeiro problema — 23,9% de acertos. O erro mais freqüente foi: 1 hora e 5, o que indica que o cálculo foi de 10 e 10 para 11 e 15, sem nenhuma atenção ao tempo em que o avião ficou parado.

c) O terceiro problema implicava simplesmente conhecimento da equivalência entre a fração  $3/4$  e a divisão da hora:

“45 minutos que fração da hora representam?”

Os resultados foram satisfatórios: 72% de acertos.

Comparando-se esse resultado com o do primeiro problema dado, verifica-se uma grande falha no processo do ensino: o conhecimento em si foi firmado —  $1/4 = 15$  minutos;  $3/4 = 45$  minutos. Mas não houve aplicação desse conhecimento a situações diversas, a situações da vida, como provam os resultados do primeiro problema.

d) O quarto problema, como o terceiro, exigia também apenas a aplicação de um conhecimento:

“1 hora que fração do dia representa?”

Houve apenas 23,8% de acertos. Os erros mais freqüentes foram de duas naturezas: conhecimento errôneo da duração do dia, levando à resposta  $1/12$  e desconhecimento do valor de uma fração, levando à resposta  $4/4$ . Os últimos nos levam a acreditar que na questão 3 — muitas respostas tenham sido dadas pela memorização das relações e não pela compreensão. Se os alunos tivessem compreendido o valor de  $3/4$  em relação à hora, é claro que não dariam que 1 hora representa  $4/4$  do dia.

2.ª questão: — As duas perguntas desta questão se referem à equivalência entre quilômetros e metros e entre tonelada e quilos, com as justificativas das respostas dadas:

a) “O avião em que os meninos viajaram voou quase sempre a 2.500 metros de altura.

A quantos quilômetros da terra estiveram os meninos?”

b) “Por que você deu essa resposta?”

c) “Um avião pesa 8.000 quilos. Quantas toneladas pesa?”

d) “Por que você deu essa resposta?”

Resultados médios: a) 52,9%; b) 50%; c) 67,6% e d) 61,1%.

Esses números nos mostram que as respostas foram dadas com segurança e não ao acaso, mas ao mesmo tempo indicam também que a parte mais fácil do sistema legal de unidades de medidas, as medidas mais usadas, não são conhecidas de grande número de nossos escolares.

\*  
\* \* \*

3.ª questão: — Nessa questão foram apresentados mais quatro problemas orais:

a) “Em S. Paulo, os meninos e seus pais foram logo ver a Exposição. No loteação, Henrique comprou 4 fichas de Cr\$ 4,50 cada uma. Pagou com uma nota e recebeu de troco Cr\$ 2,00. De quanto era a nota?”

Este problema não ofereceu dificuldade.

Encontramos nele uma excelente percentagem de acertos: 90,4%.

b) “Túlio comprou uma pera de Cr\$ 4,00 e meio quilo de uvas. Pagou ao todo Cr\$ 14,00. Quanto custava o quilo de uva?”

A percentagem de acertos foi menor: 71%.

Os alunos não aprenderam a expressão “meio quilo”, tomando como preço de um quilo o preço de meio quilo — Cr\$ ... 10,00.

c) “Para pagar os Cr\$ 14 00, Túlio deu uma nota de Cr\$ ... 20,00 e recebeu o troco do seguinte modo:  $1/3$  em notas de Cr\$ ... 1,00 e o restos em moedas de Cr\$ 0,50. Quantas moedas de Cr\$ 0,50 ele recebeu?”

Neste problema encontramos apenas 42,4% de acertos.

A maioria deu como resposta 6 moedas. Terão os alunos tomado  $1/2$  em lugar de  $1/3$ ? E por quê? É o que pretendemos investigar em trabalhos posteriores.

d) “O pai dos meninos comprou 1 quilo de bombons e mandou embrulhá-los em 4 pacotes iguais. Quantas gramas pesou cada pacote?”

Na 2.ª questão, letra c, vimos que a relação entre quilo e tonelada era do conhecimento de 67,6% dos alunos; constatamos, agora, que 81,6% fixaram a relação entre quilo e grama. Esta última é mais da vida da criança, porque foi melhor fixada.

4.ª questão: — Escrita de algarismos romanos:

a) "Escrevam em algarismos romanos quantos anos São Paulo tem.  
Ele está comemorando o seu 4.º centenário".

b) "Escrevam, também em algarismos romanos, o ano da fundação de São Paulo: — 1554.

Resultados satisfatórios: 80% de acertos na parte a e 82,2% na b.

Na segunda parte, a mais difícil, o número de acertos foi ligeiramente maior do que na primeira. Os erros, entretanto, prenderam-se à escrita de algarismos romanos propriamente e não ao conhecimento da relação entre 4.º centenário e 400 anos, pois foi frequente a escrita de CCCLL.

\* \*

5.ª questão: — Nesta questão propôs-se primeiramente a escrita da quantia: — "Cr\$ 5.000.000,00" e depois, a leitura e escrita de: "novecentos mil, cento e vinte sete cruzeiros e trinta centavos".

Encontramos aí 45% de acertos na primeira parte e 50,3% na segunda.

Cr\$ 5.000,00 e Cr\$ 50.000,00 foram os erros mais frequentes, bem como Cr\$ 9.127,30 e Cr\$ 90.127,30. Conclui-se daí que os milhares são do conhecimento dos nossos escolares, mas que eles não chegaram até milhões. Incapacidade ou falta de exercício? É o que temos a investigar agora.

\* \*

6.ª questão: — "Para pagar as passagens de avião, o pai dos meninos deu 5 notas de Cr\$ 1.000,00 e 2 de Cr\$ 500,00. Recebeu 4 passagens e Cr\$ 200,00. Cada passagem custou....."

Foi este o primeiro problema escrito apresentado. E nós o julgávamos fácil.

Entretanto, a percentagem de acertos foi média — 55,6%. Os erros mais comuns foram, de um lado, a falta de atenção aos Cr\$ 200,00. (Dividiram os alunos Cr\$ 6.000,00) por 4 para achar o preço de uma passagem). De outro lado, a transformação dos Cr\$... 200,00 em Cr\$ 2.000,00. (Subtraíram de Cr\$ 6.000,00 2.000,00 e dividiram Cr\$ 4.000,00 por 4 para achar o preço de cada passagem).

Vemos aí defeitos de leitura. É indispensável habituar o aluno a duas leituras do problema: uma global, para percepção do sentido do mesmo e outra parcial, analítica, para estudo das relações apresentadas, para análise da pergunta. Se os alunos estiverem habituados a essa leitura, veriam logo que não era razoável o trôco de Cr\$ 2.000,00, porque se fosse para o comprador receber esse trôco, é lógico que ele não daria além das 5 notas de Cr\$ 1.000,00, mais duas de Cr\$ 500,00.

\* \*

7.ª questão: — "De Belo Horizonte a São Paulo, um avião gasta, em média, 160 galões de gasolina. 10 galões pesam 27 quilos de gasolina. Quantos quilos pesa a gasolina gasta nessa viagem?"

O resultado desse problema foi fraco: apenas 39,1% de acertos. 13,1% dos alunos desenvolveram raciocínio certo, mas erraram na multiplicação de 2,7 por 160, dando como resposta 4.320 quilos. (Não houve atenção à vírgula).

Quanto aos erros de raciocínio, propriamente, observou-se que o mais comum prendeu-se ao peso dos 10 galões. Os alunos tomaram os 27 quilos como sendo peso de 1 galão e multiplicaram 27 por 160 galões.

\* \*

8.ª questão: — "Túlio gastou 4/5 do dinheiro que seu avô lhe deu, em presentes para seus irmãos. Com o resto ele comprou um livro de Cr\$ 35,00 para a biblioteca de sua classe e ainda ficou com Cr\$ 5,00. Seu avô lhe havia dado....."

A percentagem de acertos — 25% foi menor ainda do que a do problema n.º 7.

A maioria tomou Cr\$ 40,00 como 4/5. Dividiu Cr\$ 40,00 por 4 para achar 1/5 e multiplicou o resultado — Cr\$ 10,00 por 5, completando a sentença com a quantia Cr\$ 50,00.

Vemos aí um raciocínio absurdo. Se de uma quantia eu gasto 4/5 e ainda fico com Cr\$ 40,00 é lógico que essa quantia, isto é, 5/5 não poderia ser Cr\$ 50,00. Se os nossos alunos estiverem habituados a analisar as respostas, relacionando-as com os dados do problema, é claro que não aceitariam esta resposta como certa.

9.ª questão: — "Em São Paulo, o pai de Túlio e Henrique comprou um tapete de 2,50m por 3m, a Cr\$ 980,00 o m2.

Quanto lhe custou o tapete?"

A percentagem de acertos foi apenas de 27,3%. Além disso, 18,4% dos alunos tiveram raciocínio certo, porém fizeram operações erradas. A multiplicação de um decimal por número inteiro (2,50 x 3) e mais ainda a de um decimal por uma quantia (7,50 x Cr\$ 980,00) constituiram os maiores obstáculos para a solução do problema.

Os primeiros não deram atenção à vírgula decimal na multiplicação de 2,50m por 3m, achando para o tapete a área de 750m2, o que vem demonstrando conhecimento de técnica (área é igual a comprimento x largura) mas não compreensão, pois se houvesse compreensão os alunos rejeitariam a resposta: 750m2).

Os segundos deram atenção à vírgula na primeira operação, mas não na segunda. Talvez a vírgula da quantia os tenha levado à confusão. De qualquer modo não superaram as dificuldades relacionadas com os decimais. Além disso, se estivessem habituados a analisar as respostas, veriam logo que, se um metro custou Cr\$ 980,00, sete metros e meio não poderiam custar Cr\$ 735.000,00, nem Cr\$ 73.500,00.

\*  
\*   \*  
\*   \*

10.ª questão: "A mãe dos meninos comprou 3 metros de organdi e 2 metros de linho.

O metro de organdi custava Cr\$ 120,00 e o metro de linho, Cr\$ 180,00. O negociante fez um abatimento de 20% no organdi. A compra ficou, por isso, em....."

Nesse problema a percentagem de acertos foi igual à do problema anterior — 27%.

Não houve por parte da maioria dos alunos atenção à expressão "um abatimento de 20% no organdi", o que vem confirmar a falta do hábito de leitura das partes do problema, para interpretação das relações que o mesmo apresenta. Outros consideraram o abatimento no organdi apenas, mas depois deram o abatimento como preço da compra.

\*   \*

11. questão: — "Um agricultor possuía 150 mudas de pessegueiro. Pensou em plantá-las em filas, com 24 mudas em cada

muda. Calculou quantas filas poderia obter assim e pôs de lado as mudas que sobraram. Quantas mudas ficaram de lado?"

Abaixo do problema estavam:

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| a) no quociente | no produto       |
| b) no divisor   | no resto         |
| no subtraendo   | no multiplicador |

Neste problema pediu-se aos alunos:

a) que escrevessem apenas o nome da operação que teriam que fazer para encontrar a solução do mesmo;

b) que indicassem onde, nessa operação, encontrariam a resposta do problema.

A primeira parte foi vencida por 82,2% dos alunos, enquanto a segunda, por apenas 31,5%. Os alunos sabem que o problema se resolve com uma divisão, mas não sabem indicar onde, nessa divisão, está a resposta do problema. A maioria indicou a palavra *quociente*, o que pode significar falta de raciocínio, falta de atenção à pergunta do problema ou desconhecimento da nomenclatura das partes da divisão. As operações são efetuadas, mas a nomenclatura aritmética a elas relacionadas não é ensinada, o que é uma falha de aprendizagem.

\*   \*

12. questão: — Foram apresentados dois grupos de frações ordinárias:

- a) 1/3   1/2   5/8   3/4      b) 1/5   2/10   4/20

pedindo-se aos alunos que, no primeiro, riscassem a maior fração e, no segundo, dissessem qual a menor.

O resultado foi: 40,4% e 20,9% de acertos, respectivamente.

A resposta 1/2 foi a mais comum na primeira parte, o que vem demonstrar que a base do ensino das frações, que é a equivalência, não vem sendo ensinada com eficiência. Se os alunos estivessem firmes nisso, veriam que 1/2 é igual a 2/4, logo, menor que 3/4.

A fração 4/20 foi dada como a menor, o que vem demonstrar que o trabalho deve ter sido orientado pelo denominador, concluindo os alunos erroneamente que a maior fração é a que tem

o menor denominador e que a menor é a que tem o maior denominador, sem nenhuma preocupação com as suas relações com o todo, nem com a equivalência de umas com as outras.

\*  
\*   \*  
\*

13. *questão*: — Continuando a verificação da aprendizagem das frações ordinárias, foram apresentados um caso de soma e outro de subtração:

$$\begin{array}{r} 2 \frac{1}{2} + 2 = \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \frac{1}{2} - 2 \frac{3}{4} = \\ \hline \end{array}$$

Se a base do estudo das frações não foi feito com firmeza, como acabamos de ver na questão 12, não poderíamos esperar bom resultado nas operações. Apenas 21,9% dos alunos foram capazes de efetuar a soma e 12,8% a subtração.

O erro mais freqüente na soma foi:

$$\begin{array}{r} 2 \frac{1}{2} + 2 = \\ \hline 2 \quad 3 \quad 5 \end{array}$$

Muitos outros alunos acharam o m. m. c. entre 2 e 3 (6), mas depois não souberam transformar os meios e terços em sextos.

Na subtração também muitos acharam o m. m. c. entre 2 e 4 e depois subtraíram:

$$\begin{array}{r} 4 \frac{2}{4} - 2 \frac{3}{4} = \\ \hline 4 \quad 4 \quad 4 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2 \frac{1}{4} \\ \hline \end{array}$$

As falhas são pois, falhas do ensino.

14. *questão*: — Cinco números fracionários foram apresentados para que os alunos assinalassem:

- o denominador do primeiro;
- o numerador do último;
- o número misto;
- a fração imprópria.

$$\begin{array}{r} 3 \quad 1 \quad 7 \quad 4 \quad 10 \quad 1 \\ \hline 6 \quad 8 \quad 5 \quad 6 \quad 2 \end{array}$$

As percentagens de acertos foram de: 77,1%, 75,6%, 84,2% e 75,3%, respectivamente, o que equivale dizer que essa parte de simples nomenclatura foi vencida satisfatoriamente.

15. *questão*: — Nessa questão foram apresentadas duas igualdades para serem completadas:

$$8 = 1 \text{ de } 24 \qquad 4 = 1 \text{ de } 32$$

Os erros mais freqüentes foram:

$$\begin{array}{r} 1 \text{ para a primeira e } 1, \\ \hline 8 \qquad \qquad \qquad 4 \end{array}$$

para a segunda. O resultado geral, porém, foi satisfatório: 72,4% e 70% de acertos respectivamente.

\*  
\*   \*  
\*

16. *questão*: — Foram indicadas algumas operações seguidas de resultados para que os alunos as examinassem e colocassem o sinal de igualdade naquelas que apresentassem resultados certos:

$$\begin{array}{r} 3 \times 3 \times 3 \quad 9 \\ \hline 4 \quad 4 \quad 4 \quad 12 \end{array} \qquad 100 \times 0,46 \quad 46$$

$$0,4 + 0,04 + 0,004 \qquad 0,444$$

$$\begin{array}{r} 2 + 1 + 1 \quad 4 \\ \hline 5 \quad 6 \quad 9 \quad 20 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 9 \div 3 \quad 9 \times 2 \\ \hline 2 \quad 3 \end{array}$$

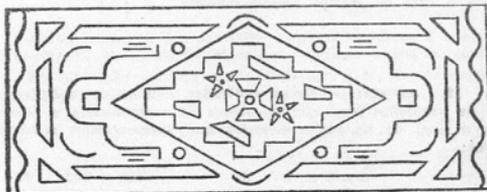
$$\begin{array}{r} 18 \div 1 \\ \hline 2 \end{array} \qquad 36$$

Mentalmente as operações deveriam ser feitas ou, pelo menos, suas técnicas deveriam ser bem conhecidas.

Os resultados foram todos médios; colocaram a igualdade na 2.ª indicação 58,5% dos alunos, na 4.ª, 47,6%, na 5.ª, 43,4% e na 6.ª, 41,4%, podendo-se concluir que as técnicas de operações com números decimais são mais conhecidas do que as técnicas de operações com ordinários e que a soma é mais conhecida do que a multiplicação.

17. questão: — Para verificação de noções de geometria foi apresentado o desenho do tapete abaixo, pedindo-se:

- a forma do tapete;
- o nome da figura que forma o centro do mesmo;
- que fosse assinalado um paralelogramo;
- que fosse assinalado um triângulo que não tivesse nenhum ângulo reto;
- que fosse assinalada uma linha quebrada;
- que fosse assinalada uma linha sinuosa.



Excetuando-se a parte referente ao triângulo, cuja percentagem de acertos foi apenas de 22,6%, nas outras partes os resultados foram satisfatórios: 94,4%, 85,1%, 68,7%, 67,1% e 72,3% respectivamente. A alegação de que os triângulos que poderiam ser assinalados eram pequenos, não justifica a percentagem de 22,6% apenas, porque o erro mais comum foi a assinalação de um dos triângulos retângulo, quando nestes o ângulo reto está muito visível.

18.ª questão: — Para terminar, foram apresentadas quatro operações com números inteiros:

- $92\ 487 + 968 + 8\ 079$
- $782\ 364 - 9\ 407$
- $8\ 650 \times 906$
- $318\ 442 \div 49$

Na soma encontramos uma percentagem de acertos de apenas 69,9%. A colocação das parcelas e a soma de  $7 + 8 + 9$ , foram as dificuldades maiores.

Na subtração a percentagem de acertos foi a mesma: 69,4%, notando-se a mesma dificuldade de colocação e ainda a primeira subtração como erro mais freqüente.

Na multiplicação a percentagem de acertos foi menor: 52,3%, apenas. O zero no multiplicador foi o maior obstáculo, seguindo-se as combinações de  $9 \times 8$ ,  $9 \times 6$  e  $6 \times 8$ .

O resultado da divisão foi menor ainda do que o de multiplicação. A percentagem de acertos foi apenas de 29,7%.

Na primeira divisão —  $318 \div 49$  localizou-se o maior número de erros.

Esses resultados são coerentes, pois, acabamos de ver que a multiplicação de  $6 \times 9$  ofereceu dificuldade, e 6 é o quociente dessa primeira divisão e 9 algarismo do divisor.

#### CONCLUINDO

Do estudo, conclui-se que há muito que fazer com relação ao ensino da aritmética, tanto na parte de raciocínio quanto na de operações.

Para alcance de sua finalidade máxima, é indispensável que a escola dê aos alunos boas técnicas de trabalho, habilidade no cálculo e capacidade de raciocínio. Para alcance desse objetivo temos um bom programa e, dentro deste, um mínimo a ser alcançado. Esse mínimo deveria estar sempre presente na medida de todos os trabalhos escolares, a fim de que a média alcançada pelo aluno correspondesse realmente a um desenvolvimento seu.

Entretanto, o que se vê é que esses alunos não têm base sólida para prosseguir nos estudos e, o que é mais grave ainda, não estão preparados para enfrentarem sozinho os problemas aritméticos que a vida lhes apresentar.

## A VITAMINA DO SOL

SALVADOR PIRES PONTES  
*Inspetor Regional do Ensino*

O sol, ao iluminar o universo, aquecê-lo e dar vida a todos os seres, desprende raios ultravioletas que exercem ação salutar na nutrição do nosso corpo, estimulando o metabolismo nutritivo, mobilizando e fixando no organismo o cálcio e o fósforo, e exercendo poderosa ação bactericida.

Disso resultará maior acúmulo de força orgânica, maior resistência e vitalidade, e conseqüentemente, maior resistência nervosa, circulatória e sangüínea, e melhor nutrição e desenvolvimento.

Segundo a mitologia greco-romana, Apolo era o maior dispensador de saúde e produtor de enfermidade; tinha, porém, maior poder curativo por ser o deus da luz e do sol.

"Ó divino Apolo, és tu quem libertas os homens e as mulheres com teus remédios salutareis", dizia Pindaro.

Seus benefícios fazem-se mais necessários nos primeiros anos de vida, tornando as crianças e os jovens ativos, fortes e bem desenvolvidos de corpo e de espírito, com ossatura bem conformada e bons dentes.

Dai a resistência orgânica do camponês que vive de modo mais natural.

Convincente e sábia é, pois, a afirmação de Hipócrates: — "Os meninos são mais vigorosos quando criados em pleno ar e em pleno sol".

Na pele existe uma substância-mãe chamada colesterol, a qual, sob a ação dos raios-ultravioletas do sol ou artificiais, transforma-se em vitamina D, também encontrada em várias substâncias vegetais e animais sob a forma de provitamina-ergosterol também ativável pela irradiação ultravioleta natural ou artificial.

São boas fontes dessa vitamina a manteiga, o leite, a gema de ovo e o óleo de fígado de bacalhau.

Na pele do porco, a provitamina é encontrada em elevada porcentagem, 5,03 e 5,9, relativamente à existente em outras peles, isto é, 2,9 e 4,64.

No leite, ela já se acha associada a outras vitaminas e ao cálcio de que é fixadora.

O óleo de fígado de bacalhau é um dos mais eficazes tônicos para crianças, jovens e adultos, até em uso externo.

Sem vitamina D, não há fixação de cálcio e fósforo no organismo.

Sua fonte principal é o sol, manancial potentíssimo de raios que penetram n'água, no corpo dos animais e em outras matérias, onde produzem reações químicas interorgânicas de natureza variada.

Sou dos que pensam que todas as vitaminas tenham sua formação processada por fotossíntese, isto é, pela irradiação solar.

Cada onda luminosa tem uma força especial e atua sobre a matéria de maneira diferente.

Existe na superfície do mar formas de vida animal e vegetal, o "plancto", tão pequenas que só podem ser vistas com o auxílio do microscópio.

Esses diminutos seres da vida pelágica se beneficiam com a ação do sol e se enriquecem de vitamina D.

Na misteriosa luta pela vida, esses insignificantes habitantes marinhos são comidos pelos vermes (moluscos gastrópodos), os quais, por sua vez, são devorados por outros peixes, entre os quais o arenque, o bacalhau que come o arenque, o cação (comum nos mares brasileiros) e outros em número de cento e trinta, cuja carne constitui alimento de muitos povos, e cujo fígado é uma das mais ricas fontes de vitamina A e D.

Um quilo de bacalhau provém de mil quilos de "plancto".

Essa cadeia alimentar e o ciclo de nutrição confirmam o provérbio chinês: — "O grande peixe come o peixe pequeno, o peixe pequeno come insetos aquáticos; os insetos d'água comem plantas e lodo".

Quanto ao ovo, a riqueza da gema em vitamina D parece provir, segundo crê a ciência moderna, do fato de as galinhas, além de viverem ao sol, serem comedoras de minhocas que contém a elevada porcentagem de 22,8% de provitamina constituída de ergosterol.

A minhoca e outros invertebrados contém mil vezes maior quantidade dessa substância do que os vertebrados.

Também, do benefício efeito do sol provém a inferioridade ou diferença do leite de vacas estabuladas do daquelas que vivem nos pastos e expostas à ação dos miraculosos raios ultra-violetas do sol.

Costuma-se afirmar que as vacas de cor escura produzem melhor e mais rico leite, por absorverem maior quantidade desses raios.

Felizmente, são raros entre nós os casos de raquitismo, espasmofilia e tetania (carência de vitamina D), devido ao fato de ser o Brasil um dos países onde é mais intensa a irradiação solar.

Dai as vantagens dos banhos de sol, sem exagero, e bem assim, da penetração do sol nas casas, e vida ao ar livre.

Estudos modernos já admitem cerca de doze vitaminas D dotadas de propriedades diferentes, seis das quais referentes aos alimentos.

O excesso de vitamina D sintética, — o calciferol, pode ocasionar, nos adultos, graves intoxicações.

O limite de intoxicação para o homem é de 20.000 unidades por quilo de peso, por dia.

Doses excessivas, quase sempre, administradas medicamentosamente, podem produzir, no adulto, calcificações na aorta e em outros vasos sanguíneos, nos rins, nas paredes do estômago e dos intestinos, constituindo verdadeiras hipercalcemias e hiperfosfatemias.

Assim também, o excesso de sol pode produzir doenças cutâneas, não obstante a ação bactericida e desinfetante dos raios solares.

Cada vez mais nos certificamos de que todas as substâncias necessárias ao nosso organismo, não devem ser introduzidas de modo natural, como sempre o fizeram os nossos antepassados, e principalmente sob a forma de alimento.

A natureza é realmente salvadora e mãe, sempre que obedecemos às suas leis. E, no dizer de Hipócrates, — conservadora, reparadora e medicadora.

Os bons efeitos da vitamina D se fazem sentir, igualmente, no tratamento do eczema, pênfigo, acne, psoríase, esclerodermia, outras dermatoses e muitas enfermidades. Sejamos sadios bebendo leite e vivendo vida mais natural.

Os povos mais sadios são os povos pastoris: — "Bebem muito leite e vivem ao sol", afirma Peregrino Júnior.

## SÓBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

MARINA COUTO

Tendo tido oportunidade de examinar um grande número de provas escritas de Geografia e História do Curso Primário, cheguei à conclusão de que é ainda muito usado no nosso meio escolar, o processo de decoração de pontos e até mesmo, de respostas às questões formuladas.

Parece também haver, por parte de alguns professores, o desconhecimento das diretrizes pedagógicas contidas no programa oficial, pois, as respostas dos alunos revelam ausência de trabalho de pensamento, do hábito de consultas, de pesquisas, de intercâmbio de idéias.

Analisemos, por exemplo, a seguinte questão, proposta a uma classe de 4.ª série e a resposta de um dos alunos:

— "Como foi o período do 1.º Império ?

Resposta de um aluno: "Esse período foi agitadíssimo, houve muitos acontecimentos, que seria longo enumerar todos".

Tal resposta foi considerada aceitável pela comissão julgadora, mas temos que admitir não ter havido bom critério nesse julgamento. O aluno respondeu de modo vago que o período foi agitado. Vê-se que a resposta foi decorada. O ensino de História do Brasil assim conduzido não pode atingir os seus objetivos. O aluno jamais saberá analisar os fatos históricos, tirando conclusões pessoais sobre as suas causas e efeitos.

A título de colaboração, apresento o seguinte plano de aula sobre o 1.º Império.

### SUGESTÃO PARA UMA AULA DE HISTÓRIA DO BRASIL.

Série — 4.ª Série

Assunto — Independência do Brasil — Reinado de Pedro I —  
Governo de regência (Pág. 143 do Programa de Ensino).

*Conteúdo Principal —*

- a) Atitude da Côrte Portuguesa contrária aos interesses do Brasil— o manifesto dos brasileiros — o dia do Fico.
- b) Atuação de José Bonifácio — A proclamação da independência.
- c) Movimento revolucionário no Pará, Maranhão, Província Cisplatina.
- d) Abdicação de D. Pedro I.
- e) Regência de Feijó — Principais movimentos revolucionários.
- f) Principais atos do 1.º Império que promoveram o progresso do Brasil:  
Fundação de Faculdades — Escolas — Colégio Pedro II — Instituto Histórico.

## ETAPAS DO ESTUDO

I — *Motivação da Aula* — Escolher um dos assuntos seguintes:

- 1 — Realização de auditório comemorativo do dia da Independência.
- 2 — Habilitação a concurso semanal — Ex.: "Nossas melhores provas".
- 5 — Redação de artigo para o jornal do estabelecimento.
- 4 — Confeção de cartaz ilustrativo ou de álbum. Ex.: "Principais fatos de nossa História".
- 5 — Resposta a problema proposto — Ex.: Você conhece passagens e acontecimentos da vida de D. Pedro I que revelem seu interesse pelo Brasil?

II — *Fase de Pesquisas, Organização de Dados, Assimilação de Conhecimentos:*

## 1.ª Aula

Depois de conseguido o interesse pelo estudo, através motivação, a professora iniciará seu trabalho, seguindo o plano seguinte:

- A — Relembrar ligeiramente o estudo anterior (Vinda de D. João VI) e fazer apresentação de D. Pedro I, como regente.
- B — Apresentar um *questionário* que orientará todo o trabalho de pesquisas da classe. Esse questionário será organizado de acôrdo com o *conteúdo principal*:

1 — Na História de nossa Pátria, há um dia chamado "Dia do Fico". Que significará essa expressão? Por que os brasileiros teriam promovido esse pedido a D. Pedro I?

2 — José Bonifácio de Andrada e Silva foi um grande brasileiro. Procurem descobrir o que êle fêz em favor do Brasil.

3 — Contam os historiadores que no período de governo de D. Pedro I, houve reações nativistas, isto é, desentendimentos, revoltas entre brasileiros e portugueses.

Você será capaz de trazer alguma notícia a esse respeito?

4 — D. Pedro I governou o Brasil durante 9 anos apenas. Por que será que êle desistiu do trono do Brasil, em favor do seu filho de cinco anos?

5 — Quem conseguirá contar alguma cousa importante, a respeito desses dois brasileiros: Diogo Antônio Feijó e Pedro de Araújo Lima? Quais os benefícios que o Brasil lhes deve?

C — *Orientação da Pesquisa —*

Se a classe já tem hábitos de investigação, de consultas em jornais, em bibliotecas (do estabelecimento ou de sua casa ou da localidade), ou a pessoas de suas relações, hábitos de coleta de material (livros) gravuras, fotografias, recortes, etc.) usará facilmente esses meios. Se, ao contrário, ela não estiver afeita a esse trabalho cabe à professora auxiliá-la e mostrar-lhe os recursos de que pode lançar mão.

NOTA: 1 — Marcar o dia (dentro da semana) para a entrega do material.

2 — Selecionar, em casa ou numa oportunidade de horário vago, o material recebido, dando uma seqüência ao estudo.

## 2.ª e 3.ª Aulas

APRESENTAÇÃO SOCIALIZADORA DO MATERIAL COLHIDO — SISTEMATIZAÇÃO DAS ESPERIENCIAS DA CLASSE — EXPOSIÇÃO DOS PONTOS PRINCIPAIS PELA PROFESSORA.

*Etapas:* A — Pedir a colaboração dos alunos no comentário do material colhido.

B — Verificar com a classe se todas as perguntas do questionário foram bem respondidas.

C — Orientar a classe na apreciação do trabalho de pesquisa realizado — Destacar as melhores colaborações.

- D — Expor para a classe os pontos principais da lição —  
Fazer o resumo da aprendizagem.

4.ª Aula

FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANOTAÇÃO DOS PRINCIPAIS PERSONAGENS — DATAS E REALIZAÇÕES — APRESENTAÇÃO OU ORGANIZAÇÃO DO QUADRO SINÓTICO (Ver Programa, pág. 132)

5.ª Aula

VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM — Essa verificação poderá ser feita através de arguição geral, de teste ou de prova escrita.

- NOTAS : 1 — Cada aula terá a duração máxima de 30 minutos, salvo se o interesse da classe indicar o acerto de sua prorrogação.
- 2 — Haverá uma aula apenas, por dia, a fim de que a professora possa atender às outras exigências do Programa.
- 3 — O estudo do fato não deve ser muito prolongado, para não haver o risco da classe perder o interesse (uma semana talvez, seja suficiente).
- 4 — Nas cinco aulas em aprêço, a classe fará uma aprendizagem globalizada: leitura oral e silenciosa — consulta à biblioteca — linguagem oral (Conversa dirigida ditado (tomada de notas) e redação (elaboração das respostas, de artigos, etc.).
- 5 — O estudo terminará com a concretização do tópico que *motivou* a aprendizagem (Ver a etapa: Motivação).

## O ENSINO AGRÍCOLA NA ESCOLA PRIMÁRIA

*Organização e fim do Ensino Agrícola — Razões que justificam o Ensino Agrícola*

I — A agricultura é uma das fontes da produção mais importantes nos países da América Latina. Entre 35% a 80% da população trabalhadora, dependem desta atividade, que determina, conseqüentemente, o padrão de vida das populações vinculadas à terra.

II — A relativa falta de preparo da população rural e os meios pobres de que dispõe, dão em resultado um baixo nível de vida no que diz respeito à alimentação, moradia e vestuário.

III — Na maioria dos países latino-americanos, a extensão da terra cultivada é pequena em relação à população. Existem entre dois quintos a um quarto de hectare cultivadas por habitante, não se tendo registrado progresso na área cultivada nos últimos anos.

IV — A produção por undiade é baixa, devido ao uso de métodos de cultura ultrapassados e inadequados, o mesmo podendo dizer-se relativamente à criação de animais domésticos.

Interferem outros fatores desfavoráveis que devemos ter em conta ao organizar o trabalho na escola primária, levando em consideração que, no meio rural, de cada cem alunos que ingressam no primeiro grau, somente dez e, às vezes, menos, atingem grau onde se presume preparo suficiente para a vida. A situação é mais grave ainda, se considerarmos que existem 19 milhões de crianças sem escola e 70 milhões de analfabetos na América Latina.

Ante a extensão de tal problema, afigura-se-nos lógico pensar que compete à escola dar mais amplitude, objetivando o meio futuro de vida, ao preparo das crianças, nos poucos anos em que assistem-las as suas aulas, visando a melhorarr a condição humana da comunidade. Esta função social e econômica tem, indiscutivelmente, que ser exercida pela escola primária.

## A ESCOLA PRIMARIA FRENTE AO PROBLEMA

Ante realidade tão impressionante, a escola primária tem por dever orientar e interessar a criança do meio rural nas condições, funções e produções do campo, porque a estas atividades é que se dedicará quando abandonar as aulas. Cuide a escola de renovar e enriquecer seu plano de estudos, conseguindo que os alunos em seu âmbito permaneçam por mais tempo, de maneira que possam integrar-se na vida da coletividade em condições mais favoráveis.

Assim predispondo suas finalidades, imprimirá orientação mais consistente às matérias do programa, convertendo-as em instrumentos não só de cultura, como também à solução dos problemas que o indivíduo terá pela frente em seu meio. Estas matérias adquirirão mais valor e interesse, quando relacionadas com os problemas de realidade.

Modernize a escola primária seus métodos para imprimir variedade, atração e sentido mais prático ao ensino.

## O MESTRE

Seguindo esta orientação, a escola realizará o propósito de melhorar o meio rural e preparar um trabalhador mais sã, mais capaz, com uma mente mais dútil ao conselho e à persuasão, com uma consciência superior da vida, livre de preconceitos e superstições.

Para conseguir designio tão ajustado à destinação do homem do campo, o mestre, por sua vez, deve ampliar seus horizontes, seus objetivos, sua preparação e seus recursos. Procurar familiarizar-se com os conhecimentos, destrezas e procedimentos novos. Compenetrar-se de que a ação da escola não deve limitar-se à aula, mas, prolongar-se até o hórto escolar e ao lugar e daí à comunidade.

Inspirando-se nestes sadios objetivos, verá o mestre que as matérias e atividades escolares não podem ficar dispersas e inarticuladas, mas, ao contrário, formar num só corpo. As matemáticas terão maior valor e despertarão maior interesse, porque se relacionarão com cálculos aplicados à medida de prédios, terrenos e outras necessidades da vida diária.

A ciência elementar terá valia, se usada para interpretar os fenômenos que se apresentam no campo. A Geografia tornar-se-á mais interessante, quando ensinada em torno dos efeitos do clima na produção, nas comunicações e na distribuição agrícola, bem assim, nos vínculos econômicos e comerciais entre comunidades e países.

Verá o mestre que a História, como matéria do currículo escolar, preterirá mais a atenção, e se enriquecerá de motivos, se ensinada em torno das lutas do homem para fazer com que a natureza produza espécies vegetais e animais mais variadas e sempre mais úteis e para obter métodos mais eficazes de combate a pragas e enfermidades. Os alunos encontrarão neste plano de ensino símbolos e heróis que os encantarão, ao mesmo tempo que enriquecerão o vocabulário para melhor se exprimerem e discutirem os seus problemas.

O mestre se esforçará ainda, como remate de sua obra construtiva, no sentido de que alunos e pais e, mais abrangentemente toda a comunidade adulta, adquiram noção de dignidade e nobreza, que faz respeitável a personalidade do trabalhador conhecedor de seus direitos e deveres, capaz de melhorar suas próprias condições, assim como dos membros de sua família.

## ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A educação agropecuária deve organizar-se em ciclos, ajustados às necessidades da região e consultando os diversos níveis de suas possibilidades e necessidades, assim como a maior ou menor curva social e cuja duração pode variar de acordo com cada sistema escolar.

O primeiro ciclo terá por objetivo despertar o interesse dos alunos pelas coisas da vida do campo, transformando em motivos os seus aspectos mais sugestivos; no segundo ciclo, o ensino buscará criar destreza no trabalho, visando à maior produção e a que os alunos aceitem com satisfação as tarefas agrícolas. Produzirão resultados satisfatórios, no primeiro ciclo, as atividades amenas, de valor educativo, e no segundo, o método de projetos, quando bem associado e seriado.

Nos países e regiões onde os alunos freqüentam a escola somente durante três ou quatro anos, sugere-se a aplicação das atividades recomendadas para o primeiro ciclo e algumas correspondentes ao segundo ciclo, o que deve ser feito também onde o grande não comporta ampliar suficientemente o programa do método de projeto, ou seja a perfeita divisão em ciclos distintos. (Divisão de Educação da União Pan-Americana).

## O PROBLEMA DA REPETÊNCIA NA 1.ª SÉRIE DO CURSO PRIMÁRIO

BENEDITA ANTUNES GOMES  
Orientadora-técnica do Grupo Escolar "Carlos  
Versiani", de Mntes Claros.

Entre os múltiplos problemas que nos preocupam no Curso Primário, destaca-se principalmente o grande número de repetentes na 1.ª série. É um problema tão complexo que não poderá ser tratado, em todos os seus aspectos, apenas em um trabalho. Todos os pedagogos têm escrito sobre este assunto, ainda sem solução.

No meu trabalho de orientadora-técnica, tenho observado, com atenção, o problema, procurando as suas causas e os meios de resolvê-lo ou pelo menos minorá-lo.

Não basearei este trabalho em teorias já conhecidas mas na prática de muitos anos, em um Grupo Escolar de nível social baixo, onde a matrícula de alunos repetentes na 1.ª série é sempre numerosa, chegando a formar 6 classes de alunos repetentes entre 9 classes da 1.ª série e 17 classes do Quadro-Geral do Estabelecimento. Mesmo nas classes de novatos, encontramos diversos alunos que se matriculam como tais, e depois verificamos que já frequentaram a 1.ª série em outras escolas. Talvez os pais procurem enganar os professores dizendo que o filho é novato, já por experiência própria do fracasso em classes repetentes. Parece uma reação natural da situação criada.

Em todos os anos, por ocasião da matrícula, ficamos alarmados com a quantidade de alunos repetentes na 1.ª série, da própria escola e vindos de outras, municipais e estaduais. E o mais alarmante são os resultados de promoção do fim do ano, nessas classes, que são sempre inferiores até às classes de alunos novatos da 1.ª série, complicando cada vez mais o problema da repetência.

Sem falar no prejuízo extraordinário que é a repetência para o Estado, temos de considerar o tempo perdido para muitas crianças e o aborrecimento dos pais, em consequência disto. Há alunos que permanecem na escola quatro e até seis anos, na 1.ª série, muitas vezes se transferindo de uma escola para outra, a procura de melhores resultados, e são obrigados a deixar a escola para o trabalho, ainda analfabetos. E a maioria deles tem inteligência suficiente para aprender a ler e a escrever. Mesmo os que apresentam um certo retardamento mental não são crianças necessitadas de institutos especiais de ensino. A Escola fica então responsável pela deficiência da educação de tais alunos, que, muitas vezes, deixam a Escola em pior situação do que ao entrar, pela formação de maus hábitos.

Além disto, os repetentes, tomam na escola lugares que poderiam ser ocupados por novos alunos. Em nosso Grupo, somos obrigados a limitar o número de matriculados na 1.ª série de novatos, para atender o grande número de repetentes, ficando muitas crianças sem matrícula.

Outro efeito da repetência é o descrédito da escola primária, que vai refletir na classe do professorado. Tenho notado que diretoras de certos estabelecimentos, preocupadas com esse problema e sem possibilidades de resolvê-lo, procuram afastá-lo do seguinte modo: intensificam a matrícula nos anos mais adiantados, a fim de formar maior número de classes da 2.ª, 3.ª e 4.ª séries, ficando assim o estabelecimento impossibilitado de receber alunos repetentes da 1.ª série.

Diante de tudo isto, há uma grande necessidade de descobrir as causas das reprovações na 1.ª série e apresentar sugestões que atenuem este mal.

### Causas da repetência

As causas da repetência são várias, pois a eficiência da educação depende de diversos fatores compreendidos na própria criança, pais, meio social, professores, ambiente escolar, Estado, etc. Citarei as causas observadas em maior número de vezes e as mais alarmantes:

1.ª) Falta de freqüência que é motivada por diversas outras causas:

a) Desinteresse da família pela educação dos filhos. Este desinteresse não é notado apenas nas famílias muito pobres, mas também em outras de certos recursos, que não compreendem o valor da educação.

Tais pessoas ignorantes criam casos com as professoras, com os colegas dos filhos e por qualquer motivo, os alunos deixam de frequentar a escola.

b) Desinteresse dos alunos pela escola devido à ineficiência do professor quanto à didática e ao controle da disciplina. Professores que não organizam em sua classe um ambiente agradável, onde todos trabalhem com ordem e entusiasmo. Ou são muito calmos, desinteressados pelo trabalho, deixando que os alunos se excedam numa liberdade mal compreendida, indisciplinada, ou são muito severos, autoritários, não considerando a personalidade do aluno, nem adaptam o ensino aos seus interesses. É a disciplina exterior, forçada, que aborrece e intimida os alunos. Embora os pais os mandem para a escola, eles preferem passar o tempo da aula em ocupações mais interessantes.

c) Trabalho do aluno fora da escola. Há muitos que falham porque precisam de ajudar os pais em casa ou mesmo trabalhando fora, em certos dias, para ajudar nas despesas. Alguns trabalham em horário diferente do horário da escola, mas ficam sujeitos a atrasos frequentes que os impossibilitam de entrar na escola.

d) Falta de governo dos pais que trabalham fora de casa. Há muitas mães que nos queixam esta dificuldade: são obrigadas a sair de casa, deixam ordem para os filhos irem para a escola, porém, estes, sem responsabilidade, deixam passar de hora.

e) Grande distância da escola à residência dos alunos. Todos os Grupos ficam mais ou menos situados no centro da cidade e os alunos de bairros mais distantes têm de percorrer uma grande distância, a pé, porque não há condução.

f) Viagens e mudanças. Os filhos de lavradores e fazendeiros, que são em grande número, estão sempre passando alguns dias no campo, ou porque os pais precisam de ir e não têm com quem deixá-los ou porque não têm muito interesse e controle na educação dos filhos, afastando-os da escola por qualquer motivo.

As mudanças, de uma cidade para outra, são mais numerosas entre as famílias pobres, cujos pais, sem emprego certo, ficam se transferindo à procura de melhor situação de vida.

Além da falta de frequência, podemos citar ainda:

2.º) Classes numerosas: 45 a 50 alunos, tal é a matrícula dos repetentes. Muitas crianças de nível social inferior, com dificuldades físicas, intelectuais e morais, defeitos de uma errada educação no lar. Além disto dificuldades financeiras para a compra de material escolar, hoje tão caro.

O meio social tem uma grande influência no desenvolvimento mental do aluno e a prova disto é que, na classificação dos alunos novatos encontramos geralmente no nosso Grupo, uma média de 10% de alunos An<sup>1</sup>, 50% An<sup>2</sup> e 40% An<sup>3</sup>. Em vista disto não podemos fazer um bom trabalho de homogeneização, formando classes An<sup>1</sup>An<sup>2</sup> — An<sup>2</sup>An<sup>3</sup> e An<sup>3</sup>. Esta dificuldade de homogeneização ainda aumenta nas classes de repetentes porque certos alunos apresentam um certo desenvolvimento adquirido na escola e outros são repetentes porque foram matriculados no ano anterior, mas são analfabetos como os alunos novatos.

As classes de repetentes que formam o 2.º período da 1.ª série, ficam mais homogêneas e geralmente apresentam bons resultados de promoção, mas as outras que são em maior número, ficam bem heterogêneas. Além disto, nestas classes, aos defeitos provenientes do meio social, acumulam-se os da própria escola que não lhes pôde dar uma orientação eficiente. A professora de tais classes sente dificuldade para atender a todas estas crianças, com inúmeras diferenças individuais. E é impossível, com tão grande número de alunos, dar uma educação mais individual.

3.º) Professores sem entusiasmo pela educação dos seus alunos. É um costume, que já procurei combater, entregar as classes repetentes da 1.ª série às professoras menos eficientes, deixando as melhores professoras para as classes mais adiantadas.

Em consequência, os resultados de promoção são sempre os piores, agravando ainda mais o problema da repetência.

4.º) Grupo funcionando em três turnos.

Estas crianças de nível inferior, apresentando muitas dificuldades de educação, têm necessidade de conviver maior tempo no ambiente escolar.

5.º) Falta de ajuda dos pais, em casa, para observar se os filhos cumprem direito os deveres que a professora manda fazer. Muitos pais têm como obrigação apenas mandar os filhos à escola e o mais, que a professora resolva. Assim, muitos alunos, com o esquecimento próprio da idade e atraídos pelos brinquedos, deixam frequentemente de fazer os exercícios e não conseguem formar o hábito.

6.º) Dificuldade de material. Não temos um bom material de leitura para os alunos repetentes como o Pré-livro de Lili para as classes de novatos. Era preciso que a professora fosse muito mais eficiente e entusiasmada para aproveitar bem este mesmo material já conhecido ou organizar outro, o que não acontece.

Os alunos, na maioria pobres, não podem comprar livros e cadernos e por mais que se faça os pais não atendem. Há pais de certo recurso, que por ignorância, acham exageradas as despesas, comparando com o tempo em que estudaram.

*Sugestões para minorar estas falhas:*

Não tratarei neste trabalho das providências que poderiam ser tomadas pelo Estado, principalmente quanto aos meios de fazer cumprir a lei de obrigatoriedade do ensino, evitando a infreqüência, nem no estímulo aos professores e alunos, como também material que podia ser dado pela Secretaria da Educação.

Darei sugestões que poderão ser seguidas pela própria escola:

1.ª) Promover uma campanha para diminuir a repetência na 1.ª série, entre a diretora, professoras e demais funcionários, pais e alunos. Todos trabalhem com entusiasmo e dentro de suas possibilidades para amenizar o mal.

Toda Escola se interessará pelo problema; até os alunos das outras séries mais adiantadas contribuirão organizando material para as classes de repetentes, promovendo meios de ajuda para os alunos pobres, ajudando em casa os irmãos, amigos e parentes que freqüentam as classes de repetentes. Será um motivo para muitas atividades interessantes.

Apresentar, pois, o problema, e procurar resolvê-lo com entusiasmo.

As outras sugestões derivam desta:

2.ª) Para estimular a freqüência dos alunos e a eficiência do ensino, a professora da classe há de tornar o ambiente escolar o mais agradável possível: aulas interessantes, material sugestivo, novidades, método intuitivo, enfim, educação funcional. Sendo a classe de repetentes, é preciso apresentar o ensino de maneira diferente do ano anterior, principalmente quanto à leitura, porque ouvir de novo as mesmas lições, provoca no aluno sensação de fastio e desânimo. Não haverá interesse e portanto não haverá atenção nem esforço, nem aprendizagem eficiente.

3.ª) Para melhorar o ambiente da classe, a personalidade da professora é tudo. Escolher então para tais classes as professoras mais entusiasmadas e que sintam realmente prazer na dedicação àquelas crianças, mesmo que as classes mais adiantadas fiquem um pouco prejudicadas por 2 ou 3 anos.

4.ª) Convite insistente aos pais para uma visita à Escola em qualquer dia e hora, a fim de entrar em entendimento com a diretora e professora sobre qualquer dificuldade apresentada

pelo aluno. Fazer o convite quando for necessário e insistir até conseguir a visita.

A "Associação de Pais e Mestres", que visa especialmente este entendimento, não deu resultados em nosso meio, apesar de diversas tentativas. Aquelas reuniões formais com horário determinado, desanimam os pais, infelizmente um tanto comodistas. Além disto, alguns que comparecem, não têm facilidade de se manifestar em público, principalmente os mais modestos que ficam desapontados, constrangidos.

5.ª) Formar classes de repetentes com menor número de alunos, facilitando a homogeneização e dando à professora mais facilidade para atender às diferenças individuais.

6.ª) Organizar um material de leitura para estas classes, com o auxílio de todas as professoras.

7.ª) Dar uma orientação mais assídua e segura às classes de repetentes. Fazer verificações freqüentes, formar grupos de alunos com dificuldades semelhantes, fazendo um trabalho intenso com eles.

## ESTATÍSTICA DO ENSINO PRIMÁRIO

Considerações do Chefe do Serviço de Estatística da Educação em Minas Gerais (à guisa de pronunciamento solicitado pelas autoridades superiores), sobre a necessidade de simplificação do inquérito e conveniência de plano apresentado nesse sentido pela J.E.R.E. do Estado de São Paulo.

A adoção de um novo plano para a estatística do ensino primário é problema que há muito vem preocupando os que se dedicam a esse ramo dos nossos levantamentos anuais, tendo-se em vista a grande morosidade com que, em virtude da complexidade do plano atual, vem sendo conseguida a apuração final dos resultados.

Não se pode negar o grande mérito desse plano, concebido sob o alto pensamento de proporcionar às autoridades administrativas e aos estudiosos em geral elementos seguros e minuciosos para o conhecimento dos importantes problemas do ensino, em todos os seus aspectos, através dos quais se torne possível uma verificação perfeita do desenvolvimento da obra educativa, em sua organização e atividades, no espaço geográfico e no decurso dos anos, para a conveniente mensuração de suas virtualidades e deficiências e dos fatores que para umas e outras estão concorrendo. É sem dúvida um importante plano de pesquisas, comparável a um grande aparelho, através de cujos sensórios, em seu devido funcionamento, seria possível focalizar com nitidez o universo escolar e medir com precisão as pulsações do seu organismo, verificar o seu crescimento, os padrões de sua vitalidade e a intensidade de suas energias criadoras sob a influência dos numerosos fatores a que estão sujeitas, assim como as deformações, atonias e outros males que impedem a consecução dos seus benéficos resultados.

Mas, tal acontece com as câmaras fotográficas, dependentes de prévio carregamento com as chapas ou películas sensíveis à

projeção da luz, também depende o aparelho estatístico, para as verificações a que com ele nos propomos, dos elementos indispensáveis, constituídos pelos dados numéricos e outros informes a serem registrados nos questionários, um para cada unidade escolar, das dezenas de milhares ou já talvez de mais de cem mil delas, espalhadas por todo o território nacional.

Para as câmaras fotográficas temos as películas ou chapas que são fabricadas nos estabelecimentos industriais, onde o elemento humano, ao lado da mais completa aparelhagem técnica, é empregado sob o regime de rigorosa seleção de capacidades. Ao passo que, para o aparelho estatístico, os elementos destinados ao "carregamento" da "máquina" têm de ser obtidos não em séries padronizadas como nas fábricas de onde saem as chapas e películas para as câmaras fotográficas, mas elaborados pacientemente, um a um, por milhares de professores de variados graus de cultura, desde o humilde possuidor do curso primário de desaparelhadas escolas do interior, até os experimentados portadores de diplomas de normalista, como contribuição sem a qual não seria possível a realização do inquérito.

Não devemos ignorar que essa contribuição, da parte do meio informante em geral, seja para esse ou aquele inquérito, é por ele encarada com restrita dose de boa-vontade. Que o digam os Agentes Municipais de Estatística, em diuturno contato com os informantes, no trabalho de coleta para os inquéritos a seu cargo. Por isso mesmo, no planejamento dos questionários, deve-se ter em vista a circunstância importante de que não se pode exigir do informante senão o mínimo possível de sua parte na coleta dos dados.

O plano de inquérito de ensino primário, que mesmo anteriormente às ampliações introduzidas recentemente, pelo Conselho Nacional de Estatística, já não era menos complexo nem menos cheio de dificuldades para a coleta e apuração dos dados, veio, com as aludidas ampliações, tornar extremamente difícil a sua execução.

Quando, em fins de 1951, recebemos ordem do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, para adotar os novos modelos, enfeixados no caderno CA, não tivemos dúvida em formular imediatamente as ponderações que nos pareceram oportunas, mostrando nossa impressão absolutamente desfavorável quanto à viabilidade de consecução satisfatória da sua adoção.

Baseava-se, como ainda se baseia, o nosso pensamento, no fato de que o meio informante, constituído pelos responsáveis na direção dos estabelecimentos de ensino, não está, em sua grande maioria, em condições de compreender a complexa estrutura dos novos questionários e de interpretar convenientemente o sentido

das respectivas indagações, para nêles registrar de modo satisfatório os dados e informes que são solicitados. Concorre para isso, por estranho que pareça, o grande atraso intelectual que ainda se nota, infelizmente, da parte de uma parcela considerável do professorado mineiro, que não estará sôzinho, a êsse respeito, em tôda a vasta extensão do território nacional. Em cêrca de 13.000 unidades escolares, mais de 7.000 são mantidas exclusivamente pelos governos municipais, e destas, 90% dos respectivos professores não são normalistas, limitando-se em grande maioria o seu preparo ao curso primário nem sempre completo. As administrações municipais, salvo exceções, não exigem prova de capacidade para a admissão de candidatos ao magistério primário, predominando na sua escolha as conveniências políticas-partidárias, as quais influem, inclusive, na permanência do mesmo professor em determinada escola e na manutenção desta na mesma localidade. Há pouco interesse em candidatar-se normalistas para as escolas municipais, tanto pelos fatos aludidos, como pela localização delas em zonas rurais e baixo nível de remuneração, com pouca estabilidade na permanência dos ocupantes das cadeiras, os quais nem tempo têm para se familiarizarem com os questionários estatísticos a preencher. Por mais simples que sejam, constituem sempre trabalho novo a executar. Que dizer, então, dos formulários complexos, com várias fôlhas a serem examinadas; para se descobrir em qual delas e em que tópicos ou em que quadro do seu grande conjunto irá o professor encontrar o quesito a responder ou a casa a preencher com os elementos relativos à escola sob sua regência? O resultado é receber o informante o formulário e pô-lo de lado, ante o desânimo de que se deixa possuir ao verificar a sua complexidade, mesmo não sendo esta de todo inacessível à sua compreensão, case êste, porém, que ocorre com uma minoria, apenas, do professorado, porque conforme já foi dito, a grande maioria é incapaz de compreender em seus numerosos detalhes a natureza e o sentido das informações solicitadas. Fica assim o formulário longo tempo na gaveta do professor, até que o Agente de Estatística, ante as reclamações da repartição interessada, vai à sua procura, verificando não raro o seu extravio e sendo obrigado a aceitar o registro dos dados por estimativa, porque o professor encontrado em exercício na cadeira já não é o mesmo do ano de referência do inquérito; e o antecessor, ao se afastar do cargo, nenhum elemento de arquivo deixou que possa servir de base para os registros.

Poder-se-á dizer que, contra essas dificuldades, tem-se o concurso do Agente de Estatística, sob cuja responsabilidade é colocada, em alguns Estados, como ocorre em Minas Gerais, a coleta dos dados. A êsse respeito, cumpre dizer que a atuação do Agente

de Estatística não deve ser considerada como recurso normal no inquérito do ensino primário. O preenchimento do questionário compete precipuamente à autoridade escolar, sem interferência daquele Agente, como se dá em São Paulo. Se em Minas, como em outros Estados, está êsse trabalho a cargo dos Agentes, é porque de outra forma tornar-se-ia praticamente impossível a realização do inquérito, dada a precária organização do ensino. E só nessa emergência se deve justificar a interferência do Agente de Estatística.

Embora tenhamos em nosso maior aprêço a inteligência, o espírito de observação e o senso perfeito das realidades do interior brasileiro, da parte daqueles que nas altas esferas tiveram a seu cargo o planejamento dos inquéritos estatísticos, fica-nos sempre a impressão de que não avaliaram devidamente a capacidade do meio informante, quando determinaram, como no caso em estudo, a adoção dos novos questionários do inquérito do ensino primário.

Cumpre salientar aqui uma circunstância que pode escapar talvez a um melhor exame das repartições federais responsáveis. Lançados os inquéritos estatísticos, inicia-se a sua fase de coleta sob a responsabilidade dos Agentes Municipais, por intermédio da Inspeção Regional. Os Agentes desenvolvem todo seu esforço na coleta dos questionários, atentos ao controle da repartição a que estão subordinados, a qual exige, naturalmente, a execução da coleta dentro de determinado prazo. Como não são poucas as dificuldades nessa fase, oriundas principalmente da falta de espírito de elaboração do meio informante, vê-se não raro o Agente de Estatística na alternativa de, ou declarar a impossibilidade da coleta pelos meios normais, isto é, obter do próprio informante e questionário preenchido, ou recorrer ao expediente de preencher êle mesmo o questionário, utilizando dados obtidos por estimativa, com base em informações talvez não inteiramente fidedignas. A recusa expressa da parte do informante é hipótese que só raramente ocorre. Apresenta-se, porém, sorrateiramente tácita, nas prolelações indefinidas e nas desculpas da falta de tempo para satisfazer o pedido. O Agente, que percebe o jôgo, mas não quer fugir à conclusão que lhe é traçada pelas boas normas funcionais, nem criar incidentes que lhe poderiam acarretar prejuízos maiores, só tem como recurso esperar e temporizar, sempre com o sorriso nos lábios. Chega-se assim à conclusão de que dificilmente optará pela primeira alternativa, certo de que a comunicação da impossibilidade de coleta dos dados terá reflexos desfavoráveis ao seu nome, na repartição a que está subordinado. Fica-lhe, por isso, a

segunda alternativa, sempre perigosa, por maiores que sejam os cuidados na obtenção dos dados para o registro das estimativas.

Sem querer denunciar uma irregularidade, mas apenas configurar uma contingência que deve merecer a nossa atenção, aqui mencionamos o fato de que, já por várias vezes, embora não muito freqüentes, recebemos questionários em duplicata, referentes ao mesmo estabelecimento e ao mesmo ano letivo, registrando, porém, informações inteiramente diferentes, o que é sintomático de que o Agente teria feito, por engano, o preenchimento dos dois questionários, com base não nos mesmos registros ou talvez em nenhum.

Ora, quanto mais complexos os questionários, quanto mais difícil o seu preenchimento em razão da grande minuciosidade dos dados a registrar, mais sujeito estará o Agente, como intermediário da coleta, a não se poder manter nas mesmas normas de sujeição fiel aos registros, recorrendo às estimativas nem sempre com base em informações seguras.

Quando o inquérito é feito mediante pedido direto das informações às entidades responsáveis pelos estabelecimentos que constituem o objeto da pesquisa, a receptividade de questionário, quanto à sua maior ou menor facilidade para o registro dos dados, é logo praticamente demonstrada. As entidades informantes, desde que considerem estar o questionário em condições de ser preenchido sem maiores dificuldades, não se demoram muito em devolvê-lo devidamente respondido, deixando-o, porém, sem resposta, em caso contrário. A repartição interessada pode assim avaliar o êxito do inquérito, pela proporção dos questionários respondidos.

Tratando-se do inquérito em que a coleta dos dados se faz por intermédio dos Agentes de Estatística, o resultado já é diferente, pois êsses funcionários, pelas obrigações a que estão sujeitos, desenvolvem todos os esforços, ultrapassando mesmo os limites das possibilidades técnicas, para concluir a coleta total dos questionários. Pode haver demora no desempenho dessa tarefa, mas os questionários, mais cedo ou mais tarde, chegam todos à repartição. Trata-se, porém, de um êxito que pode ser apenas aparente. É certo que, recebidos os questionários remetidos pelo Agente de Estatística e por êle devidamente autenticados, tem salva a repartição a sua responsabilidade. Mas estará ela também segura quanto à veracidade dos resultados? A interrogação merece sem dúvida a nossa atenção, pois, embora não possamos afirmar a existência do fato que talvez encerre, cumpre estarmos prevenidos contra sua ocorrência real.

As dificuldades resultantes da complexidade dos questionários não afetam apenas o trabalho de coleta, mas estendem-se, tam-

bém, com prejuízo para a administração pública, à fase de apuração final dos resultados.

Para a execução dos Convênios de Estatísticas Educacionais erariam-se nas unidades federadas, ou apenas se adaptaram naquelas em que já existiam, repartições especializadas de estatística do ensino. Era natural que essas repartições, ao mesmo tempo em que promovessem os levantamentos anuais a seu cargo, de acordo com o esquema estabelecido, atendessem concomitantemente às necessidades imediatas da administração estadual, principalmente naquelas unidades políticas que, pela sua mais vasta organização administrativa, com Secretaria do Estado especialmente destinada aos negócios da Educação, como ocorre em Minas Gerais, têm naturalmente necessidade de contar com um órgão de pesquisas para orientar o estudo dos problemas ligados a êsse importante setor do serviço público. Em Minas não tem sido isto possível, porque o Serviço de Estatística da Educação, órgão subordinado à Secretaria da Educação, embora contando atualmente com cerca de trinta funcionários e equipamento de apuração mecânica, é absorvido na quase totalidade de seus servidores, parte dos quais em regime de horas extraordinárias durante todo o ano, pelas tarefas referentes ao ensino primário, sem conseguir, entretanto, dar conta dos inquéritos anuais senão com atraso de dois e mais anos, devido aos seguintes motivos: 1) grande número de unidades escolares, cerca de 13.000 atualmente, em um Estado de grande extensão territorial e mal servido de meios de comunicações; 2) dificuldades da coleta, tendo como causa principal a falta de organização escolar adequada, alta percentagem de escolas municipais sem qualquer controle da Secretaria da Educação, tornando extremamente demorada a obtenção total dos questionários, só ultimada no fim do ano seguinte ao de referência do inquérito ou mesmo mais tarde, pelo menos para uma pequena parte remanescente de questionários que dificilmente se consegue obter; 3) dificuldade do trabalho de crítica dos questionários, tendo-se em vista as condições desfavoráveis de seu preenchimento para cerca de 60% dêles.

Tôdas essas dificuldades já ocorrem com o antigo plano do inquérito, mesmo antes das ampliações aprovadas pela Resolução n.º 486, da Assembléa-Geral do Conselho Nacional de Estatística e que começaram, aqui em Minas, a ser postas em prática parcialmente, para entrar em execução plena a partir de 1954, de acordo com o art. 3.º da Resolução n.º 530 do mesmo órgão. Mas à medida que se desenvolve a fase já iniciada pelo nosso S.E.E., de crítica dos questionários de 1953, verifica-se que estão aumentando sensivelmente as dificuldades, em virtude da complexidade já existente nos modelos dêsse ano, principalmente no quadro de matrícula, com os seus desdobramentos por séries de curso, ordem

de idade, ano a ano, dos alunos, sexo, época de matrícula, eliminações e condições de novos e repetentes.

Essas considerações, aqui longamente feitas, com a franqueza e lealdade com que nos devemos pronunciar em assuntos da relevância do que ora ocupa a nossa atenção, constituem depoimento que parece necessário ao conhecimento das autoridades superiores, partindo como partem de um grande Estado que se destaca não somente pela sua expressão territorial e demográfica, mas ainda e especialmente pela circunstância de que nele sempre encontram o I.B.G.E. servidores sinceramente devotados à obra da estatística brasileira e que, desde antes da fundação da entidade, já há muito guardavam honrosa tradição aqui formada de cooperação e esforço para que Minas jamais deixasse de dar o valioso concurso de sua experiência e opositividade na execução de um serviço como esse, de cuja eficiência, em todos os seus ramos, tanto depende o progresso geral do país.

É justamente com esse pensamento que aqui deixamos o nosso parecer quanto à necessidade de simplificação do plano em vigor da estatística do ensino primário, coerente, aliás, com o que já manifestáramos, em janeiro de 1952, quando, em longa exposição ao Sr. Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, fizemos sentir a necessidade do adiamento da execução do plano com as ampliações aprovadas pela Resolução n.º 486, até que a permitissem de modo suficientemente seguro as possibilidades de coleta no meio informante.

Não chegamos, naquela época, a propor a simplificação, porque, datando apenas de meses a nossa investidura na chefia do Serviço de Estatística da Educação de Minas Gerais, por honrosa solicitação do Sr. Secretário da Educação e designação do Sr. Secretário-Geral do C.N.E., pois ainda nos achávamos a disposição do I.B.G.E., seria deliberação por demais avançada, não condizente com as normas que nos cumpria observar, diante do que já fora solenemente assentado pelo mais alto órgão do sistema estatístico nacional. E o certo é que esse mesmo órgão, examinando as ponderações por nós formuladas, assim como as de repartições interessadas em outras unidades da federação e às quais faz referência a Resolução n.º 530, houve por bem reexaminar o assunto e estabelecer um regime de transição entre o plano antigo e o que fora ampliado, com o pensamento, talvez, de que, através da aplicação progressiva desse último, se chegasse afinal à sua conciliação prática com a realidade objetiva do serviço a executar.

Mais cedo, porém, do que esperávamos, estudos mais simples e mais demorados, chegaram a conclusões que vieram corroborar o nosso pensamento, de que não é possível, por enquanto, tal con-

dição. E o mais importante é que os estudos de que resultou o plano apresentado pela J.E.R.E. do Estado de São Paulo partiram do Sr. João Carlos de Almeida, um técnico que, além da sua autoridade pessoal e da que decorre da função que desempenha como Diretor da Divisão de Estatísticas Físicas e Culturais daquele grande Estado, ainda aliá a de haver integrado, se não há engano da nossa parte, a comissão incumbida de emitir parecer sobre o plano que foi aprovado pela Resolução n.º 486.

Essa circunstância contribui para que nos sintamos ainda mais à vontade ao considerar a inviabilidade dessa execução e dar nosso apoio à proposta de simplificação apresentada pelo órgão regional do sistema estatístico bandeirante, sem quebra do grande apêgo que sempre nos merece o egrégio órgão superior do sistema estatístico nacional, a cuja clarividência e a cuja elevação de propósitos no estudo dos problemas da estatística brasileira, todos nós rendemos a nossa melhor homenagem. Estamos certos de que tanto em Minas Gerais como em São Paulo e outras unidades da federação, todos estaríamos dispostos a empregar nosso decidido esforço na execução do que foi assentado pelas Resoluções ns 486 e 530, se contra isso não se opusessem as realidades inelutáveis do meio brasileiro, diante das quais de nada valeria a mobilização de amplos recursos nas repartições regionais encarregadas do recebimento e apuração dos questionários.

Embora, conforme já deixamos declarado, estamos adotando para 1953 questionário que pelo menos na parte de matrícula obedece ao novo plano, temos apreensões quanto à aproveitabilidade dos elementos registrados, dadas as condições do preenchimento de uma grande parte dos recibos até agora, o que poderá resultar em atraso ainda maior no trabalho de críticas. Alimentamos, por isso, fundados receios de que a execução integral das normas estabelecidas possa redundar em prejuízo considerável para o inquérito ou mesmo em seu colapso completo, o que será evidentemente grave. É preferível limitemo-nos por enquanto a um plano mais simplificado, que permita o encerramento dos inquéritos e a divulgação dos resultados dentro do período anual para todo o país, como convém às necessidades da administração pública e ao interesse dos estudiosos em geral. Em época futura, quando as condições de coleta o permitirem, poderão ser então adotados desdobramentos mais amplos e profundos nas pesquisas a realizar.

O plano apresentado pela J.E.R.E. do Estado de São Paulo atende, satisfatoriamente, às necessidades da estatística do ensino primário, dentro das conveniências de facilidade no preenchimento e mais rápida coleta dos questionários. Faremos, entretanto, algumas sugestões, tendentes a preencher lacunas a nosso ver existentes,

ainda que de menor importância, mas que poderão prejudicar a melhor execução do inquérito, atendendo-se às condições peculiares do Estado de Minas, ocorrentes, provavelmente, em outras unidades da federação.

Foram organizados quatro modelos, dois propriamente de coleta e dois de apuração primária, no município. Fixaremos, de início, três características principais que o plano oferecer: 1) desdobramento do inquérito em duas operações, uma em abril, com o levantamento da matrícula em vigor em 31 de março e a outra ao encerrar-se o ano letivo, com os registros referentes ao movimento didático, excluídos os da frequência média, sem prejuízo, praticamente, para o conhecimento das condições da atividade escolar; 2) simplificação sensível dos instrumentos de coleta, sem prejuízo também para as indagações fundamentais; 3) interferência do Agente de Estatística (pelo menos nas unidades federais onde não haja organização do ensino nas mesmas condições da do Estado de São Paulo), na fase de apuração do inquérito, se assim podemos considerar a elaboração dos dois boletins resum. ns. 1 e 2.

1) *Desdobramento do inquérito em duas operações* — Embora aumentando o trabalho tanto na coleta como na apuração, em essas duas fases do inquérito a grande vantagem de permitir conhecimento mais rápido da situação do ensino, pelo menos quanto ao número de unidades escolares e à matrícula inicial, tal como oferecerá a primeira operação, atendendo assim a necessidades da administração estadual, principalmente para os elementos que deverão constar das mensagens do Chefe do Poder Executivo à Assembléia Legislativa, no primeiro semestre do ano, evitando a utilização de estimativas nem sempre confirmadas com margem de erro tolerável, apenas em números globais, sem possibilidades de discriminações que seriam de desejar.

2) *Simplificação dos instrumentos de coleta* — Constitui realmente um dos aspectos importantes do plano apresentado a grande simplificação dos instrumentos de coleta, comparados com os que vêm sendo adotados aqui em Minas, mesmo antes da execução total das determinações da Resolução n.º 530. A não serem os dados referentes a prédios escolares, que podem constituir objeto de levantamento à parte, com base, possivelmente, nos registros próprios das Secretarias da Educação ou mesmo da de Obras Públicas; a não serem os referências à frequência média, os quais não são de todo indispensáveis, pode-se dizer que nada de mais importante foi abandonado. Apesar disso, queremos lembrar as indagações seguintes, que, sem sobrecarregar o elenco de questões, poderão tornar mais claras as características do estabelecimento, para o necessário controle com os cadastros e melhor conheci-

mento da estrutura da rede escolar: a) tipo do estabelecimento, se grupo escolar, escola agrupada ou escola isolada ou singular; b) nome do diretor ou professor responsável. O tipo do estabelecimento, nem sempre devidamente definido nas relações do cadastro, é indispensável para as apurações por grupos, escolas agrupadas e escolas isoladas. O nome do responsável nem sempre figura na assinatura do questionário e é por meio dele que se identificará o estabelecimento, para controle da cobertura do inquérito a toda a rede escolar.

Discordamos quanto à adoção do mesmo modelo para todas as escolas ou cursos, sejam do ensino maternal ou infantil, sejam do fundamental comum, do supletivo ou do complementar. Essa generalização seria justificável, se houvesse mais ou menos o mesmo número de unidades escolares para cada um desses ensinos. Não é, porém o que ocorre em Minas Gerais e o mesmo acontecerá provavelmente em outras unidades da federação. A distribuição das unidades escolares, segundo as várias categorias do ensino, em 1952, era em Minas a seguinte:

Ensino pré-primário infantil . . . . .	78
Ensino fundamental comum . . . . .	9.993
Ensino supletivo . . . . .	2.410
Ensino complementar . . . . .	246
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>12.727</b>

Não há em Minas ensino maternal. No ensino supletivo estão incluídos os cursos mantidos pela Campanha de Educação de Adultos. Examinando-se o total de unidades escolares e as parcelas que o compõem, verifica-se que o ensino infantil entra com menos de 1% das unidades, nada havendo a registrar, portanto, sobre ele, senão em diminuta quantidade dos questionários distribuídos. Por outro lado, cumpre assinalar que, das 9.993 unidades do ensino fundamental comum, cerca de 8.000 são constituídas por escolas isoladas autônomas, cujos dados seriam perfeitamente coletados em questionários grandemente reduzidos em relação ao modelo apresentado, com apreciável economia do material (confeção gráfica) e de tempo e trabalho nas fases de coleta e apuração.

Em alguns Estados, tal como ocorre em Minas Gerais, as repartições regionais têm se incumbido de promover a impressão dos respectivos questionários. Seria assim possível conciliar o nosso pensamento, neste particular, com o do plano proposto, deixando-se às ditas repartições a faculdade de desdobrar, segundo o seu critério, o modelo em vários outros, conforme a natureza do ensino e as condições do funcionamento, desde que observado,

rigorosamente, o esquema de indagações gerais que ficar estabelecido.

3) *Elaboração dos boletins-resumo pelo Agente de Estatística* — À primeira vista, parece haver vantagem na elaboração desses boletins, que ofereceriam, desde logo, apurações por município, enriquecendo o arquivo da Agência (dado que aí ficasse uma via) ou habilitando também a repartição regional a satisfazer pedidos de informações do âmbito municipal, pedidos esses que, em Minas, cumpre acentuar, não são frequentes. Em contraste com essa provável vantagem, devem ser apontadas algumas circunstâncias que podem tornar desaconselhável o boletim, dentro, como sempre vimos frisando, das condições peculiares a Minas Gerais.

Na exposição que acompanha o plano apresentado, não ficou explicado se o Boletim-resumo deve vir ou não acompanhado dos questionários. Em caso afirmativo (é provável que a tendência da maioria dos Agentes seja para assim proceder), ficarão os questionários retidos na Agência, aguardando a ultimação da coleta, para só então serem remetidos à repartição interessada, juntamente com o boletim. Haverá nisso inconveniente para a repartição, pois de outra forma, iria ela adiantando o trabalho do controle, crítica e complementação dos questionários, na medida em que fossem remetidos pelo Agente, parceladamente, como tem acontecido. Esperar o Agente a totalização da coleta, para fazer a remessa, redundará em demoras prejudiciais ao trabalho interno do órgão apurador.

Outra circunstância relevante é a de que, mesmo com a simplificação dos questionários, não se poderá contar com o seu preenchimento cem por cento correto. Será necessário que o Agente de Estatística submeta-os a crítica, para só então poder registrar no Boletim-resumo os respectivos dados. Mas, ainda assim, não poderia a repartição regional aproveitar esses resumos, senão depois de subeheter, por sua vez, primeiramente os questionários e depois o boletim, à crítica que se faz necessária. Colocado em boas condições o boletim, dever-se-á fazer ainda o agrupamento dos resultados segundo a natureza do ensino, visto como o modelo apenas prevê a separação por entidades mantenedoras.

Nos grandes Estados, como São Paulo e Minas Gerais, será trabalho sobremodo vultoso a acrescentar às tarefas normais da repartição, que já seriam sobreabarcadas com o desdobramento do inquérito em duas operações. Em Minas, atualmente com 485 municípios, deverão ser recebidos cerca de 1.200 Boletins-resumo, referentes à matrícula em 31 de março, e outro tanto no fim do ano letivo, ou sejam 2.400, levando-se em conta a existência do ensino estadual e municipal em todos os municípios, o federal em redusi-

ssíssimo número de unidades e o particular somente na metade delas.

Para as repartições providas de equipamento de apuração mecânica, seriam dispensáveis, a nosso ver, esses dois boletins, sem qualquer prejuízo para os levantamentos. Os questionários, sejam os da matrícula vigente em 31 de março, sejam os do fim do ano letivo, à medida que fossem coletados, seriam logo remetidos à repartição regional, onde iriam tendo andamento as operações do controle, crítica, complementação e codificação, a fim de, uma vez encerrada a coleta, em cada município, estarem já questionários em condições de passar à mecanização, para a perfuração dos cartões, independentemente do manuseio dos citados boletins. Nessas condições, uma vez completo o recebimento dos questionários, seja em sua totalidade geral, ou apenas quanto ao ensino estadual, ao municipal ou ao particular, a Seção apuradora, onde estariam em seu ritmo constante as tarefas de perfuração, conferência e listagem dos cartões, poderia, com relativa brevidade, fazer a tabulação dos quadros respectivos, pois não houve as protelações que certamente seriam ocasionadas, primeiro, pela maior demora do recebimento dos questionários, na hipótese de que deversem acompanhar, em sua totalidade, o Boletim-resumo, segundo, pelo trabalho do crítico, totalização e agrupamento a que deveria submeter-se esse mesmo boletim.

Asim exposto o nosso pensamento, com a preocupação exclusiva de contribuir para a melhoria das condições dos levantamentos anuais da estatística do ensino primário, é nosso parecer plenamente favorável à adoção do plano apresentado pelo J.E.R.E. do Estado de São Paulo, com as seguintes sugestões que aqui submetemos à consideração do órgão competente:

1 — Acrescentar nos quesitos referentes à caracterização do estabelecimento: a) tipo do estabelecimento, se grupo escolar, escola agrupada ou escola singular ou isolada; b) nome do diretor ou professor responsável.

2 — Facultar às repartições que mandem imprimir os seus próprios questionários a adoção de modelos especiais, segundo a natureza do ensino e as condições de seu funcionamento, observada a mesma estrutura e seriação dos elementos pedidos no modelo proposto.

3 — Nas repartições providas do equipamento de apuração mecânica, dispensar o uso dos Boletins-resumo, sem prejuízo dos dois levantamentos a serem feitos, e referente ao número de unidades e à matrícula existente em 31 de março e o que contém os

resultados finais do ano letivo, com tôdas as especificações exigidas nos mesmos boletins.

Cumpre, por último, assinalar que, nas unidades federais em que a coleta está a cargo das Agências de Estatística, é indispensável serem estas devidamente recomendadas e providas dos necessários recursos, para que sejam os questionários coletados em sua totalidade em prazo que permita o levantamento dos dois resultados, no máximo até 30 de setembro, o primeiro, e 31 de março de ano seguinte, o segundo.

Belo Horizonte, 15 de junho de 1954

JOAQUIM RIBEIRO DA COSTA

*Chefe do Serviço de Estatística da Educação  
em Minas Gerais*

### **LENDA DE ORION (Mito grego)**

*Indicada no Programa de Ensino Primário do Estado de Minas Gerais  
(Para a 4.ª série)*

Adaptação de ANITA FONSECA

Quando à noite, você vê o céu cheio de estrêlas, umas fulgindo com suave luz azulada; outras esparzindo cintilizações amarelas, verdes ou brancas, você fica extasiado e pensa: Oh maravilha! Oh glória de Deus! Que mundos são êsses tão distantes? Que mistérios encerram?

No entanto, talvez você não saiba que os povos antigos acreditavam que muitas dessas estrêlas que luzem no céu nas noites escuras, foram homens que viveram na terra com tôdas as virtudes e defeitos dos homens. Em sua credulidade, êsses povos atribuíam poderes divinos a tôdas as forças da natureza e assim criaram infinidade de deuses e deusas, sôbre os quais os poetas teceram as mais variadas e curiosas lendas. A de Orion é uma delas.

Conta-se que Orion era um herói grego, filho de um camponês da Beócia. Tornou-se célebre pela sua estatura gigantesca, pela sua beleza e pela sua paixão pela caça. Com Atlas aprendera a astronomia, ciência que amava entranhadamente, e de Poseidon resebeu o dom de caminhar sôbre as ondas. Era hábil também no trabalho de metais.

Orion era tão alto que, andando no mar, sua cabeça ultrapassava as ondas.

Certa vez, quando assim passeava, Diana viu sôbre as ondas apenas uma cabeça que se movia. Sem saber do que se tratava, quis dar provas de sua destreza em presença de Apolo, que a desafiava, e atirou uma seta justamente em Orion, ferindo-o mortalmente. Aflita de ter tirado a vida ao belo caçador, obteve de Júpiter que êle fôsse colocado no céu onde forma a mais brilhante das constelações.

Na sua vida celeste, Orion não renunciou ao prazer da caça. Muitas vezes, pelas noites claras quando tudo está em silêncio, o imortal e infatigável caçador percorre com a sua matilha os espaços etéreos.

Diana também o segue, envolvendo-o com os seus raios, e as estrélas que afugenta, empalidecem diante do seu esplendor.

**ATLAS** — Gigante que estava encarregado de carregar o céu nos ombros.

**APOLO** — Deus grego. Era a divindade do dia, da poesia, da medicina e das artes.

**BEÓCIA** — Região central da Grécia antiga.

**DIANA** — Divindade itálica. Era considerada deusa da natureza, sobretudo das montanhas e dos bosques.

**POSEIDON** — Deus do mar, da navegação, das tempestades. (Mitologia grega). É também nome de um planeta descoberto em 1865.

**ORION** — Constelação do hemisfério meridional, que se encontra no enquadro, nas proximidades do Touro. A constelação de Orion apresenta primeiro a olho nu um grupo de sete formosas estrélas, quatro das quais formam um quadrilátero, e as três restantes estão colocadas no meio, em linha oblíqua. Estas três últimas são conhecidas pelos nomes de Cinto ou Boldrié de Orion. No campo chamam-lhes mais vulgarmente os Três Reis, os Três Magos, o Cinto e o Bordão de Jacob.

(*Enciclopédia e dicionário internacional, volume XIV*).

## LITERATURA

## MÃOS BENDITAS

Caridade — mãos benditas,  
 Olentes lírios abertos,  
 Perfumando almas aflitas  
 Pelos caminhos desertos.

Tu transformas tôda chaga,  
 Como as chagas de Jesus,  
 Em rosa, a que tudo afaga:  
 O inseto, o zéfiro, a luz.

Caridade, noite e dia,  
 Não te afastas da pobreza.  
 Sorris com a sua alegria,  
 Choras com a sua tristeza.

Tôda mão que se levanta  
 Para o bem só praticar,  
 É tão cândida e tão santa  
 Como o sacrário do Altar.

Mais que a Fé, mais que a Esperança,  
 É sublime a Caridade,  
 Quando protege a criança  
 Que padece na orfandade,

Ou quando, pelos caminhos,  
 Com o seu manto maternal,  
 Ampara os pobres velhinhos  
 Da chuva ou do vendaval.

Caridade, sê bendita,  
 Seja no céu ou na terra,  
 Pela ternura infinita  
 Que na tua alma se encerra.

De tua alma que se irradia  
 Do mais puro e santo amor  
 Porque és filha de Maria,  
 Irmã de Nosso Senhor.

REVISTA DE LEGISLAÇÃO

O presente trabalho tem por objectivo  
 apresentar ao publico em geral  
 o estado actual da legislação  
 em vigor no Brasil, e a sua  
 applicação pratica, e a sua  
 influencia sobre a vida social  
 e economica do paiz.  
 Para isso, foram reunidos  
 todos os decretos, portarias,  
 avisos e instruções  
 que se referem a esta  
 materia, e que foram  
 publicados no periodo  
 compreendido entre o dia  
 1.º de Janeiro de 1911  
 e o dia 31 de Dezembro  
 de 1912.

# LEGISLAÇÃO

(Leis, Decretos, Portarias, Avisos e Instruções)

O presente trabalho tem por objectivo  
 apresentar ao publico em geral  
 o estado actual da legislação  
 em vigor no Brasil, e a sua  
 applicação pratica, e a sua  
 influencia sobre a vida social  
 e economica do paiz.  
 Para isso, foram reunidos  
 todos os decretos, portarias,  
 avisos e instruções  
 que se referem a esta  
 materia, e que foram  
 publicados no periodo  
 compreendido entre o dia  
 1.º de Janeiro de 1911  
 e o dia 31 de Dezembro  
 de 1912.

## **ATOS DO SR. SECRETARIO**

PORTARIA N.º 470

*Estabelece normas para o 1.º Curso Complementar intensivo para Diretoras-Técnicas de Grupos Escolares, destinado a orientadoras do ensino em zonas rurais.*

O Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais resolve baixar as seguintes instruções reguladoras do 1.º Curso Complementar intensivo para Diretoras-Técnicas de Grupos Escolares, mantido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em colaboração com a Secretaria da Educação:

- 1) — O Curso em aprêço tem por finalidade preparar orientadoras do ensino em zonas rurais.
- 2) — Funcionará na Fazenda do Rosário, de 6 de agosto a 12 de dezembro do corrente ano, sujeito à orientação-técnica da professora Helena Antipoff e controlado pelo Departamento do Ensino Secundário e Superior desta Secretaria.
- 3) — O regime escolar será de internato, sem nenhuma despesa de hospedagem e com tempo integral de estudos, ficando, ainda, os bolsistas sujeitos ao regimento interno do curso.
- 4) — Seu corpo discente constará de diretoras-técnicas de grupos escolares do interior do Estado, de preferência oriundas de municípios em convênio e bolsistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação e Cultura, procedentes de outros Estado do Brasil.
- 5) — Às diretoras-técnicas convocadas para freqüentar o curso, fica assegurado o vencimento e demais vantagens do cargo, além de uma ajuda de custo, fixada dentro do recurso financeiro fornecido pelo I.N.E.P.
- 6) — Os portadores de Certificados do Curso assinarão o compromisso de prestar, pelo menos, dois anos de serviços de orientação-técnica na região onde exercem cargos de direção.

7) — As aulas serão ministradas por elementos especializados, convocados de acordo com o plano e o programa em elaboração, sendo a remuneração, por aula, estabelecida pelo Secretário da Educação, dentro da possibilidade da verba fornecida pelo I.N.E.P.

Secretaria da Educação, em Belo Horizonte, 16 de junho de 1955.

(a) *Bolivar de Freitas.*

#### DECRETO N.º 4.659, DE 12 DE JULHO DE 1955

Dispõe sobre nomeação para cargo de Diretor de Grupo Escolar da Capital.

O Governador do Estado, usando de suas atribuições e considerando as conveniências de se estabelecer critério especial para nomeação de Diretora de Grupo Escolar na Capital do Estado, decreta:

Art. 1.º — Sempre que houver vaga de diretoria de Grupo Escolar da Capital, a Secretaria de Educação organizará uma lista em que figurem os nomes das cinco primeiras orientadoras-técnicas em exercício nos estabelecimentos de ensino da Capital, assim classificadas pelo Departamento de Educação, de acordo com o tempo de serviço na função e a nota de eficiência do trabalho.

Art. 2.º — A lista a que se refere o artigo anterior será submetida à consideração do Governador do Estado que nomeará para o cargo de diretor, então vago, uma das cinco classificadas.

Art. 3.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, 12 de julho de 1955.

CLÓVIS SALGADO GAMA  
*Bolivar de Freitas*

#### DECRETO N.º 4.790, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1955

Dispõe sobre denominação de estabelecimentos de ensino.

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e,

considerando que a denominação de um estabelecimento de ensino deve obedecer a elevado critério de finalidade educativa; considerando que esse critério deve ser estabelecido acima de toda e qualquer preocupação que não seja a de que se alinhem as próprias finalidades educacionais dos referidos estabelecimentos;

considerando que a vida e a personalidade do patrono de cada um desses estabelecimentos de ensino devem constituir modelo a ser apontado à infância e à juventude.

Decreta:

Art. 1.º — A escolha de denominação para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado só poderá recair em nome de pessoa já falecida e que se tenha destacado não só pelas suas notórias qualidades pessoais como também por relevantes serviços prestados à coletividade.

Parágrafo único — Nomes de pessoas ainda vivas só poderão ser dados aos estabelecimentos a que se tratar de ex-Presidente da República ou ex-Governador de Estado.

Art. 2.º — A proibição a que se refere o artigo 1.º não se aplica ao caso de transformação de Escolas Reunidas já denominadas em Grupos Escolares.

Art. 3.º — Revogam-se as disposições em contrário entrando este decreto em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, 18 de novembro de 1955.

CLÓVIS SALGADO GAMA  
*Bolivar de Freitas*

#### DECRETO N.º 4.662, DE 15 DE JULHO DE 1955

Reorganiza o Conselho Superior de Instrução.

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o art. 6 da Lei n.º 926, de 24 de setembro de 1926, e, considerando os altos e relevantes serviços que o Con-

selho Superior de Instrução poderá prestar, como órgão consultivo, à Secretaria da Educação, decreta:

Art. 1.º — Na direção e administração do ensino será o Secretário de Educação assistido, em caráter consultivo, pelo Conselho Superior de Instrução.

Art. 2.º — O Conselho Superior de Instrução compor-se-á:

- a) do Secretário de Educação;
- b) dos chefes de Departamento da Secretaria da Educação;
- c) do Diretor do Colégio Estadual;
- d) do Diretor do Instituto de Educação;
- e) do Presidente da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais;
- f) de mais seis membros escolhidos pelo Governo.

Art. 3.º — Ao Conselho Superior de Instrução compete:

- 1.º) Estudar e propor medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino;
- 2.º) Dar parecer sobre matéria de natureza técnica ou administrativa que lhe for encaminhada pelo Secretário;
- 3.º) Julgar obras didáticas que se apresentarem em concurso instituído pelo Estado;
- 4.º) Opinar, sempre que o Secretário julgar oportuno, sobre regulamentos e programas de ensino;
- 5.º) Dar parecer, quando solicitado, sobre questões que, em grau de recurso, forem submetidas à consideração do Secretário.

Art. 4.º — As reuniões do Conselho Superior de Instrução serão realizadas, ordinariamente, uma vez por mês, em dia que for designado pelo Secretário; e, extraordinariamente, quando convocadas.

Parágrafo único — Na ausência do Secretário a reunião será presidida pelo membro do Conselho que ele designar.

Art. 5.º — Os serviços administrativos do Conselho Superior de Instrução ficarão a cargo de um Chefe de Seção de um dos Departamentos da Secretaria, designado pelo Secretário, o qual exercerá também as funções de Secretário do Conselho.

Parágrafo único — As resoluções do Conselho serão tomadas por maioria absoluta de votos, e, em caso de empate, terá o presidente voto de qualidade.

Art. 6.º — Podem participar dos trabalhos do Conselho, em caráter consultivo, as pessoas cuja opinião o Secretário desejar ouvir.

Art. 7.º — Os membros do Conselho, assim como as pessoas convidadas nos termos do artigo anterior, terão direito a uma gratificação por sessão a que comparecerem.

Art. 8.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 15 de julho de 1955.

CLÓVIS SALGADO GAMA

*Bolívar de Freitas*

## DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO GERAL

Pela Divisão de Inspeção Médica

### CIRCULAR N.º 1

A fim de ser dada uniformidade aos trabalhos de inspeção médica, destinadas à concessão de licença a funcionários, para tratamento de sua saúde ou de pessoas da sua família, bem como por motivo de gestação, este Departamento encarece a conveniência de serem rigorosamente, observadas as seguintes normas legais:

I — O funcionário, acometido de moléstia que o impeça de comparecer ao serviço, deverá: a) fazer por escrito, ou por alguém a seu rogo, pronta comunicação de seu estado de saúde ao chefe de sua repartição;

b) legalizar, dentro de 30 dias, a licença que começará a contar do primeiro dia da falta;

II — A legalização da licença, far-se-á:

a) na Capital, por laudo médico, fornecido pela Divisão de Inspeção Médica do D.A.G.;

b) no interior, por atestados firmados por dois médicos das unidades sanitárias, onde as houver;

c) caso a unidade sanitária só tenha um médico, outro facultativo da localidade comporá a Junta, subscrevendo o laudo.

III — Na localidade em que, não houver unidade sanitária o médico da Secretaria de Saúde e Assistência, a licença será legalizada:

a) mediante atestado, firmado por dois médicos, com as firmas reconhecidas;

b) se houver um só médico no local, por atestado, com firma reconhecida e declaração da inexistência de outro médico na localidade, assinado por autoridade judiciária ou policial.

IV — No caso de prorrogação, o pedido deverá ser apresentado antes de findo o prazo da licença.

V — Caso não haja médico na localidade, a licença poderá ser concedida:

a) pelo prazo de um mês, mediante declaração firmada pela autoridade mencionada na alínea "b" do item III, pela qual fique comprovada a impossibilidade de o servidor, locomover-se para localidade onde haja assistência médica;

b) a prorrogação até seis meses, que deverá ser solicitada antes de findo o prazo da licença, dependerá de laudo da inspeção médica feita na unidade sanitária mais próxima;

c) se o funcionário estiver impossibilitado de locomover-se, deverá solicitar providências no sentido de ser examinado em seu domicílio por autoridade sanitária.

VI — O funcionário que se encontrar em outra unidade da Federação só poderá obter licença para tratamento de saúde à vista de laudo médico encaminhado pelo Departamento local de saúde ou por órgão oficial especializado.

VII — As inspeções médicas, para fins de licença por motivo de moléstia em pessoas da família do funcionário, obedecerão as mesmas normas estabelecidas nos itens e alíneas anteriores.

VIII — A funcionária gestante, para gozar dos benefícios do art. 175 da Lei n.º 869, de 5-7-52, deverá submeter-se a inspeção médica no 8.º mês da gestação.

IX — Os laudos ou atestados mencionados nos itens anteriores deverão ser enviados, juntamente com os requerimentos às Secretarias ou Repartições do Estado, à Divisão de Inspeção Médica, à Rua da Bahia, n.º 1.646, Belo Horizonte.

X — Serão rejeitados os laudos ou atestados-médicos que não estiverem de acordo com as normas legais mencionadas nesta Circular.

Departamento de Administração Geral, em Belo Horizonte,  
aos 20 de outubro de 1955.

(a) AUREO RENAULT, *Director-geral.*

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

## A V I S O S

## I

Recomendo às Sras. Diretoras dos grupos escolares e escolas reunidas da Capital que enviem a este Departamento até o dia 10 do corrente, a relação de professoras, em exercício nesses estabelecimentos, que tenham feito, em anos anteriores, o curso para auxiliares de aplicação de testes.

## II

Recomendo às Srs. Diretoras dos grupos escolares e escolas reunidas da Capital que enviem a este Departamento até o dia 15 do corrente, sem falta, a relação das classes de 1.ª série, com o número de alunos com média para exame e o nome da professora-regente.

Com relação às classes regidas por substitutas, devem ser mencionadas não só os nomes destas mas também os das substituídas.

## III

Recomendo insistentemente aos Srs. Diretores de grupos escolares e escolas reunidas do Estado, bem como às professoras de escolas isoladas que examinem com muita atenção a Portaria n.º 596 do Sr. Secretário, bem como as instruções deste Departamento, publicadas nos "Minas Gerais" de 16 e 20 de setembro do corrente ano, a fim de que se inteirem suficientemente do que deve ser observado na organização das provas de exame.

## EXAMES NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PARTICULAR

I — Nos estabelecimentos particulares de ensino primário, cujo curso seja de quatro anos, e que tenham, pelo menos, quatro classes e matrícula superior a 100 alunos, os exames poderão

processar-se na própria escola, perante banca examinadora constituída de dois professores do quadro oficial, designados pelo inspetor municipal e sob a presidência deste, obedecendo-se às determinações da Portaria n.º 596 do Sr. Secretário da Educação e às instruções do D.E. de 14 de setembro deste ano.

II — Para concessão da banca examinadora é necessário:

a) que a escola seja registrada nos termos do Código do Ensino Primário;

b) que os programas e processos de ensino se conformem, no que for aplicável a legislação em vigor, bem como as disposições em portarias, avisos e instruções baixadas pelas autoridades competentes.

III — As escolas primárias particulares que não satisfazem as condições do n.º 1, deverão encaminhar seus alunos ao Grupo Escolar ou às Escolas Reunidas mais próximas, a fim de submeterem aos exames de conclusão do curso.

IV — Para isso, o responsável pela direção da escola requererá os exames ao Diretor do estabelecimento oficial, anexando ao seu requerimento uma relação dos candidatos com o nome, idade e filiação destes.

V — A época dos exames será a regulamentar para todos os alunos.

VI — Os requerimentos de pedidos de bancas examinadoras para o caso n.º 1 devem dar entrada na Inspeção Municipal do Ensino, até o dia 10 de novembro e os requerimentos de inscrição de que trata o n.º III, deverão ser apresentados ao Diretor do estabelecimento em que tiverem de ser processados os exames, até o dia 15 de outubro.

VII — Aos alunos aprovados serão conferidos certificados de conclusão de curso primário, nos termos do artigo 361 do Código do Ensino Primário (Decreto n.º 3.508, de 21 de dezembro de 1950).

VIII — Nos casos previstos no item I, os certificados serão assinados pelo aluno, pelo Diretor do Estabelecimento particular e pelo Inspetor Municipal. A assinatura do Inspetor será dada à vista da ata de exames ou de outras verificações julgadas necessárias.

Belo Horizonte, 11 de outubro de 1955. — EMÍLIO  
GUIMARÃES MOURA, *Chefe do Departamento de Educação.*