

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

REDAÇÃO: — *5.º Curso Normal Regional; A magnífica sementeira dos Cursos de Férias, palestras sobre Português, do professor Cândido Jucá Filho (resumos), noticiário.* — **COLABORAÇÃO:** — *Música para crianças, Elza de Moura.* — *A orientação educacional na escola secundária. Origens e Evolução, Amaro Xisto de Queiroz.* — *Aulas de Ciências Naturais, Como agrupar os alunos, professor H. Marques Lisboa.* — *As regiões polares da Psicologia, Ramos Cesar.* — **PÁGINA PARA CRIANÇAS:** — *O velho, o menino e a mulinha, Monteiro Lobato.* — **TRANSCRIÇÃO:** — *Vasto programa do levantamento do padrão pedagógico do ensino rural, noticiário.* — **EDUCAÇÃO SANITÁRIA:** — *Lepra, do S. P. E. R., de Minas Gerais.*

Revista do Ensino

Da Secretaria da Educação

5.º Curso Normal Regional

Na solenidade de instalação do 5.º Curso Normal Regional e 4.º de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, realizada na Fazenda do Rosário no dia 5 de abril, o professor Abgar Renault, que presidiu a mesa como Secretário da Educação, pronunciou, despertando calorosos aplausos e sob a mais viva atenção, o discurso que a seguir reproduzimos.

A oração do preclaro educador é uma súpula brilhante dos objetivos do reerguimento do ensino rural, por S. Excia. empreendido, dando realidade a uma das preocupações mais exaltantes e profficuas do Governo Milton Campos.

O DISCURSO DO PROFESSOR ABGAR RENAULT

“As cerimônias do gênero desta devem abrir oportunidade para tomadas de posição e de consciência diante dos problemas com que se relacionam e ensejo para emendas, retificações e esclarecimentos. Por conseguinte, as palavras que nelas se pronunciem não podem limitar-se à superfície retórica e sôlta das aperências, sinão que devem ter raízes verticais e emergir do estudo, da meditação e da seriedade, nutridas dos sais do nosso chão interior, para que possam ter o direito e a força de despertar a consciência pública e incendiá-la para os empreendimentos largos e duros, ditados ardentemente pela nossa grave realidade.

A hora indicada em nossos mostradores não permitem nenhum jôgo, nenhuma leviandade, nenhuma demissão. Se há qualquer vínculo entre as nossas consciências individuais

e a consciência coletiva deste país, não temos o direito de partir aprioristicamente em nenhuma direção, nem de retornar caminho depois de achado, graças ao acaso ou aberto pelo punho àquele que convém.

Exatamente porque nos falece tradição fundada na experiência, no estudo e nas técnicas adquiridas suadamente, não podemos ater-nos à linha do nosso empirismo. O trato dos negócios da educação não exige apenas categoria intelectual, se não também alma e coração no esforço de cada dia, que é o óleo penoso de que se alimenta a lâmpada incerta, mas paciente e vigilante.

Graças a essa orientação do eminente Governador do Estado é que foi possível à Secretaria da Educação volver as vistas para a Minas Rural, a Minas ignorada e abandonada ao-deus-dará, não para contemplá-la e deixar o pulso da ação esvair-se em palavras líricas ou demagógicas, mas para atingir o problema das nossas populações rurais em seu plexo solar, imaginando e conjugando ações de natureza idêntica, semelhante ou diversa, mas tôdas conducentes ao mesmo pórtio, e destinando-se recursos hábeis ao correto encaminhamento de sua solução.

Os dois cursos que ora se inauguram são vias diferentes lançadas na mesma direção.

Uma é um processo normal, em que o tempo não é angustiado entre as margens apertadas dos expedientes de crise, e as atividades marcham com as pausas naturais das cousas que devem crescer num ritmo seguro e sem paroxismos.

A outra via, que se desenvolve paralelamente à primeira, é um processo de emergência, que, como tal, tem de ser um atalho no tempo, para ganhar-se rapidez ainda que à custa de perfeição.

Aliás, não há país nenhum que, num dado trecho de seu caminho histórico, não tenha necessitado de recorrer a soluções desse tipo. Não é pois, para admirar que o Brasil não possa prescindir de esforços administrativos de igual natureza. O que causa espanto é não nos havermos todos nós, ao menos nós, os administradores, atingido a conclusão

de que o nosso país necessita desesperadamente de fórmulas de emergência, que cubram necessidades imediatas, improvisando contactos entre hoje e amanhã, sem prejuízo, é claro, das construções lançadas em termos de solidez e duração.

Utilizada por administradores capazes, uma fórmula de emergência não implica necessariamente ação paroxística, descontínua e assistemática. Precisamente porque vem socorrer um estado de crise, tem de ser rápida para ser eficaz, mas não pode deixar de ser exata e há de ser aplicada freqüentemente para produzir resultados animadores.

A educação no Brasil está entre os problemas cujas soluções exigem essas duas vias de acesso, e dentro da área a ela assinada a educação e o ensino elementar em zona rural são as faces que compõem o vértice do desafio mais agudo lançado ao nosso desejo de ser como coletividade.

Eis o que nos revelará um exame, ainda que rápido. Vejamos, por exemplo, o êxodo rural em nosso País. Nem por ser fenômeno geral, passa êle a ser menos assustador. De acôrdo com o recenseamento de 1940, a população brasileira assim se discriminava: urbana, 10.900.000 habitantes; rural, 30.300.000. A estimativa de 1949, feita pelo I. B. G. E., assim se traduz: população urbana, 14.900.000; rural, 33.800.000. As diferenças para mais entre as duas classes são, respectivamente, de 4.000.000 e 3.300.000. Fica, assim, patente o desequilíbrio demográfico do País nos últimos oito anos. O aumento da população dos campos, segundo verificaram os técnicos, é aparente, sendo produto do fator natalidade, que, nas zonas rurais, é mais poderoso que nas urbanas. Efetivamente, a população rural sofreu redução de 73% para 69%, em confronto com a urbana. Ora, no começo do mesmo ano de 1949, a população rural dos Estados Unidos baixou de 23% em 1940 a 19% apenas. O confronto com o estrangeiro não é satisfatório para nós.

Uma das raras exceções de que temos notícia em nosso País é a região do norte do Paraná, em que o fenômeno é precisamente oposto, segundo observações e estudos do ilustrado professor Munhoz da Rocha, representante daquê-

le Estado na Câmara Federal. Informava êle, em importante discurso pronunciado em julho de 1949: "E' fato que ali presenciei freqüentemente a criação de fazendas, principalmente de café, por pessoas de tradição de vida urbana, que sempre viveram nas cidades e que agora vão para o campo. E' fenômeno inteiramente contrário ao normal, verificado em todo o Brasil: cidadãos de tradição e educação para a vida urbana seguem para os campos, entregando-se à atividade rural, porque ali encontram recompensa imediata. Daí a complexidade do fenômeno do êxodo das populações rurais para o campo; quando as condições favorecem, é o contrário que se observa. Ainda em maio último, percorri seis municípios da região e, ao contrário do que sempre acontece, não me foi feita qualquer solicitação de emprêgo. Recebi, apenas, pedidos no sentido de trabalhar por construções de estradas de ferro, criação de agências postais e telegráficas e de escolas rurais. Não houve, reptio um só pedido de colocação".

O que mais chamou a atenção do professor Bernhard Siegel, da Universidade Stanford, em seus estudos sobre populações rurais no Brasil foi "a grande instabilidade das suas populações estáticas". "E" incontrolável, diz êle, o número de pessoas que acorrem diariamente a certas vilas e delas partem para outras dentro em pouco tempo. Esse fenômeno se tem traduzido em influências visíveis sobre os costumes, a religião, as relações sociais, a economia e a etnologia de tais populações. O que se observa facilmente no Brasil, como em geral nos países latino-americanos, é a uniformidade do conceito de família. Nas populações rurais, os laços entre os elementos da família são mais estreitos do que se observa em países de origem não latina. Com a influência da proximidade de cidades de alto nível econômico, esses laços vão tendendo a romper-se".

O fenômeno é compósito, múltiplas as suas repercussões no corpo social, as suas causas muito numerosas, sendo ocioso incluir entre as primeiras o fato econômico. Entretanto, não é menos exato que não há problemas isolados, e os círculos viciosos que entre êles se armam causam perplexidade

a qualquer observador. Assim, se não deixa de ser primário ou insensato querer afastar as condições econômicas da primeira linha dos fatores de nossas dificuldades, refugiria ao bom senso mais linear a idéia de que a elevação do nível daquelas condições independentemente da educação possa constituir sequer objeto do sonho mais descaído...

A divisão do trabalho e a especialização das suas técnicas demandam naturalmente operários especialistas. Mas como obter tais operários sem a intervenção dos instrumentos do ensino-elementar e, em muitíssimos casos, do ensino de grau médio? Como obter aumento de produção, em quantidade e qualidade, sem dispôr de tais operários, em qualquer gênero de indústria, ainda a agrária, cuja a produção, sendo a base mais ampla da riqueza nacional, atingiu 46,7% das nossas exportações em 1948, número que representa 6,5% apenas do volume total da produção do País no referido ano?

E' incompreensível como não se logrou criar ainda no Brasil um estado de espírito nacional dispôsto a uma ação intensa, vivaz, ininterrupta e sistemática em prol do mais terrível dos nossos problemas de base. Somos rurais geográfica, histórica, espiritual, social e politicamente. Não temos mais de 10% de nossa população em zonas realmente urbanas. Entretanto, dos 35.769 quilômetros de vias férreas brasileiras, (dos quais Minas possui 8.450 quilômetros e São Paulo, 7.519, isto é, 45,2% do total) praticamente nem um metro está em zona rural. Seguindo tal exemplo, nem 2% dos habitantes da mesma zona são servidos de luz elétrica e energia; nem dispõe de médicos, pois dos 18.000 que existem no país 62% estão nas Capitais e 38% nas cidades do interior, sendo de assinalar que no Rio de Janeiro e na Capital de São Paulo, onde estão localizados apenas 8% da nossa população, residem mais de 40% dos nossos médicos, e que em São Paulo, em cujo interior está o maior número, há regiões onde se conta um só médico para 60.000 habitantes. Além disto, não existe uma fossa ao menos por quilômetro quadrado.

O tom da rude paisagem não muda; verifica-se não estar em zona rural nenhuma dos 2.490 hospitais, centros médicos ou enfermarias, pelos quais, em 1942, passaram 8.743.925 pessoas, ao passo que apenas 3.186.558 se matricularam em todos os estabelecimentos de ensino do país, no mesmo ano.

A nossa política imigratória revela a mesma cegueira diante da realidade nacional: de 1940 a 1944 entraram no Brasil 33.713 imigrantes e deste número ficaram no Rio de Janeiro e em São Paulo 88,69%.

No campo da educação o que vemos é o mesmo quadro aflito. Não conseguimos oferecer ensino à metade das crianças entre 7 e 12 anos. Das 6.700.000 crianças que compunham, em 1945, a nossa população escolar 3.500.000 não tinham escola que frequentar. De 1.000 crianças brasileiras entre 7 e 12 anos 462 nunca viram uma escola, 98 não frequentam as aulas, embora matriculadas, 183 não vão além do 1.º ano, apenas 83 concluem o 2.º, somente 174 concluem o curso.

Ora, daquelas 6.700.000 crianças apenas 1.956.969 habitam cidades; 4.800.574 moram em zonas rurais, e destes somente 1.587.358 frequentam escolas, e, ao passo que, nas zonas urbanas, a porcentagem daquelas a quem se deixa de ministrar ensino não vai além de 15,63%, nas zonas rurais o número se eleva a 66,93%.

Em nosso Estado, a população rural era estimada a 1.º de janeiro de 1949 em 5.865.258 habitantes. A população em idade escolar deve ser, portanto, de 879.829 crianças. Dêsse total apenas 219.957, ou seja 24,75%, recebem instrução elementar.

Esta floresta de números hirtos compõe uma paisagem realmente desoladora, que os governos conscientes e destemerosos da realidade devem revelar, sob pena de contribuirem para que a sombria verdade seja conhecida apenas de uns poucos e vedada, mediante altos vidros de visão unilateral, à massa que está do outro lado, impedida, por falta de esclarecimento, de acorrer com a sua colaboração, que é indispensável de todo em todo, visto como o Estado

moderno é incapaz de cobrir sozinho tôda a área em que têm de espraiair-se as suas atividades de "contrôle", de vigilância e intervenção.

Não é, portanto, para suscitar as lamúrias e os prantos da incapacidade e do pessimismo que a realidade deve ser exibida, mas, para advertir, convocar e acender o diálogo entre a palavra e a ação, acendê-lo apaixonadamente, isto é, com a alma e o coração, pois — como queria Goethe — as cousas sôbre que se fala sem paixão não falem a pena de ser ditas.

Srs. Professôres-alunos. Jovens alunas.

Em nome do excelentíssimo senhor Governador do Estado, eu vos saúdo e apresento votos por que as vossas mãos encontrem nesta casa, novos meios de ação, o vosso espírito novos estímulos para lutar e a vossa missão de sacrifício novos motivos de enobrecimento e de iluminação".

A magnífica sementeira dos Cursos de Férias

A título de ligeira, mas eloqüente documentação da abrangente eficiência dos Cursos de Férias instituídos na gestão do Secretário Abgar Renault, damos a seguir o resumo de três palestras sobre Português, pronunciadas pelo professor Cândido Jacá Filho, no corrente ano.

TERCEIRA PALESTRA, AOS 8 DE FEVEREIRO DE 1950

Tema: Sintaxe, Sintagmas e Orações. O problema da Análise

As relações entre os elementos Frásicos constituem a Sintaxe.

Os principais tópicos desse estudo são: Concordância, Regência, Ordem, Correlação.

Os elementos Frásicos, relacionando-se uns com outros, organizam-se em Elementos de ordem superior, que se chamam Orações (ou Proposições ou Sentenças).

Lógicamente cada Oração é um Sintagma de sentido completo, formado portanto de dois termos: o Determinado ou Sujeito, e o Determinante ou Predicado. O verbo, ou encerra o Predicado (*O homem trabalha*), ou é mero elemento copulativo (*O homem é trabalhador*). (Aristóteles, Mason, Bally).

Psicologicamente há dois tipos oracionais distintos, conforme o verbo é ideativo, ou denotativo. E esses dois tipos podem ainda fundir-se num terceiro. Há pois orações verbais (aquelas em que o verbo predomina), orações nominais (em que prevalece um nome), e orações mistas. (V. Texier. Essai de Grammaire Analytique; Brunot. La Pensée et la Langue).

O pronomes "se" era no começo apenas reflexivo, ou recíproco. Frases como "*Aluga-se esta casa*", por absurdo que hoje nos pareça, exprimiam a princípio uma reflexão (Said Ali): revelavam o animismo, muito mais pronunciado então.

Como o tempo, entretanto, parecendo antinatural a reflexão, entrou a prevalecer a noção de passividade. O "se" passou a tomar-se como partícula apassivadora, e até o complemento da passiva começou a usar-se: "*Aluga-se esta casa por mim*".

Nos últimos tempos porém, sobretudo depois de Garret, o "se" veio a adquirir valor de partícula indeterminadora de uma das integrações do verbo. Se o verbo tem duas integrações, com o "se" passa a ter uma: "*Alguém aluga esta casa*". Se tem uma integração, com o "se" passa a não ter nenhuma: "*Fulano vive*". Se o verbo não tem integração, não se pode admitir a partícula "se": "*Chove*". Desde que este critério veio a prevalecer, a partícula "se" generalizou-se, e se liga até a verbos passivos: "*Quando se é estimado por essa gente...*".

O fato de ter o "se" adquirido valor de indeterminação não lhe prejudicou o valor reflexivo-recíproco. A ordem da oração geralmente facilita a compreensão do texto: "*Honram-se as mulheres*" (inteterminação); "*As mulheres se honram*" (Reflexão, ou Reciprocidade). Algumas vezes encontramos ainda a partícula "se" como apassivadora: "*Este trabalho se faz por aprendizes*".

(Nota — Chamamos "integração" a qualquer elemento (sujeito, ou objeto), que complete o sentido do verbo. Ocorre normalmente, se um verbo tem duas integrações, que, por que perde o sujeito, passa a concordar com o primitivo objeto. Por exemplo: "O relógio deu duas horas". Se retirarmos a integração — sujeito "O relógio", a frase fica: "Deram duas horas". O objeto classifica-se então como sujeito, por definição, visto que sujeito é aquele elemento com o qual o verbo concorda". E' portanto idiomática a redução de "*Fulano aluga duas casas*" a "*Alugam-se duas casas*".

Aliás toda integração é sujeito, se única: “São duas horas”; “Choveram pedras”. A só possível exceção é para o verbo “*haver*”, no sentido de existir, e para “*fazer*” sem sinônimo: “*Há flores*”; “*Faz dois meses*”. Sabe-se porém, que estas exceções só se vieram à confirmar no português moderno).

QUARTA PALESTRA, AOS 9 DE FEVEREIRO DE 1950

Tema: *Voz. Fonemas e Notas. Vogais e Consoantes. Grupos.*

Voz é o som produzido na glote pelo retesamento e aproximação das cordas vocais, no momento da expiração (ou inspiração) do ar.

A voz pode ser aguda (= alta), ou grave (= baixa) No primeiro caso a laringe eleva-se, a glote estreita-se, e com êsses movimentos as cordas se retesam mais. A altura tem a máxima importância no canto. (Nota — No Português de Portugal, como no Castelhana e no italiano, “Laringe” é palavra feminina, bem como “faringe” e “siriage”. Preferimos manter o mesmo critério).

A voz pode ser forte (= tónica), ou fraca (= átona) A intensidade depende da maior ou menor pressão da corrente aérea de que nos utilizamos. As palavras portuguesas têm normalmente uma sílaba tónica.

Pode ainda a voz ser oral, ou nasal. Isto corresponde a uma variação de timbre (e volume), segundo as caixas de ressonância que empreguemos para ampliar a voz.

Os elementos frásicos são, em última análise, constituídos de sílabas: e estas, por sua vez, se constituem de Fonemas.

Os Fonemas poder ter qualquer altura, ou qualquer intensidade. Podem ser vozeados, ou não vozeados (e neste caso têm-se chamado sem razão: sonoros, ou insonoros). Em verdade, distinguem-se pelo vozeamento e pelo timbre.

As notas musicais podem apresentar qualquer intensidade, ou qualquer timbre. Elas se distinguem pela altura.

Na Síllaba os Fonemas podem ser: vocálicos (principais), ou consonantais (secundários).

O Português tem duas séries de Fonemas vocálicos: a bi-labial radical, e a paginal.

Da vogal mais fechada à mais aberta, em cada série, há uma diferença de sete graus. Assim, na pronúncia carioca.

Série bi-labial radical: 1.º grau — u; 2.º grau — ô; 3.º grau — ô; 4.º grau nada; 5.º grau — ô; 6.º grau — nada; 7.º grau — a (como por exemplo na palavra “mau”).

Série paginal: 1.º grau — i; 2.º grau — ê; 3.º grau — ê; 4.º grau nada; 5.º é; 6.º grau — â; 7.º grau — á. (Em “antes” temos exemplo de abertura em 6.º grau; e em “caso”, abertura em 7.º).

Certos idiomas, como o Francês e o Alemão têm Fonemas bi-articulados, isto é, em que a boca toma a conformação necessária a articulação bi-labial e paginal, ao mesmo tempo. Série bi-articulada: 1.º grau — ü; 2.º grau — nada; 3.º grau — ö (em “boeuf”); 4.º grau — nada; 5.º grau — oe (em “soeur”).

No Português notam-se duas bi-articuladas (também chamadas “indecisas”). Com abertura em 6.º grau — e (conhecido como e — mudo, existente em Portugal na pronúncia normal); e em 7.º grau — â (como em “ela”). Na pronúncia corrente brasileira o “e”) imprópriamente dito mudo, não existe.

No mesmo grau em que se articulam “u” e “i”, articulam-se “u” e “i” (As letras grifadas, “u” e “i”, devem ter um til sobreposto).

Ao todo há portanto quatorze vogais correntes no Brasil. Quanto às consoantes portuguesas, com que coincidem absolutamente as brasileiras, podemos enumerar as seguintes dezenove:

Explosivas: 3 bi-labiais — p, b, m; 4 apicais — t, d, l, n; 2 paginais — f (em “milha”), ñ (em “minha”); 2 radicais — k, g (em “gôta”);

Tremulantes: 1 apical — r (em “carro”); 1 radical — R (em “carro”, freqüentemente ouvida em vez de (rr) apicais).

Fricativas: 2 dentais — f, v; 2 apicais — x (em xarope), j; e 2 paginais — ç, z.

Duas notas: 1.^a — O (l) é na verdade um fonema composto: é um (d) que se faz anteceder de uma prrressonância. Daí sucede que, em fim de sílaba, no Português (como no Inglês) êle se reduz à simples prrressonância. 2.^a — O (r) é em nossa língua a única consoante que pode geminar-se; os que têm o hábito de geminá-lo (naturalmente de conformidade com os preceitos fonéticos), não usam nunca o (R), e vice-versa.

No Português há grupos vocálicos (ditongos, e tritongos), e consonantais.

Ditongos e tritongos se compõem de vogal predominante, e vogal ou vogais secundárias. Estas últimas são sempre (i), (i-til), (u), (u-til).

Segundo nos parece essas vogais secundárias não podem ser confundidas com as semi-consoantes (ou semi-vogais) que se encontram em línguas irmãs.

Os verdadeiros ditongos são decrescentes na maioria. Muitos dos ditongos crescentes ou resultam das necessidades métricas, ou revelam certo descaramento da pessoa falante.

QUINTA PALESTRA, AOS 10 DE FEVEREIRO DE 1950

Tema: Fonografia e Ortografia

Evidentemente, as letras do alfabeto latino são muito poucas para figurar os diversos fonemas que se conhecem em qualquer das modernas línguas novi-latinas. O Português normal apresenta, pelo menos, trinta e três fonemas. O Francês, mais ainda.

Não é portanto de admirar que, para representá-los todos, se tenham as línguas atuais socorrido de sinais diacríticos, e dígrafos (ou combinações de duas letras).

Nalguns casos conhecem-se até os trígrafos.

Daí o problema ortográfico, que é mais ou menos complexo aqui ou ali. Muito embora se nos afigure simples, a questão ortográfica não teve solução satisfatória nem no Italiano, nem no Provençal, nem do Castelhana. No Francês então... No Castelhana as letras B e V, como G (antes de E, ou I) e J — só se distinguem etimologicamente; e nas Américas há graves outras confusões em torno do C e S, LL e Y, etc..
ao timbre vocálico;

No Português o número de Fonemas vocálicos (14) está em demasiada desproporção com o das Letras vogais (que são 5, depois que se aboliu o Y). Para os Fonemas consonânticos (19) teríamos um bom número de Letras consoantes se algumas não bisassem nos mesmos valores” Um alfabeto adrede inventado para as conveniências portuguesas seria excelente, se não trouxesse graves complicações, como seja a de insultar a língua, como acontece com o Russo.

O uso de diacríticos, não resolveu as nossas dificuldades, tanto mais que a êles incumbe também assinalar em cada vocábulo a sua sílaba tónica.

A atitude de Gonçalves Viana impondo em diversas hipóteses o critério filológico não foi senão uma complicação que se enraizou.

Se hoje se escrevem as palavras de modo mais ou menos uniforme, é forçoso reconhecer:

1.^o que não há essa uniformidade de Portugal para o Brasil, em consequência de hábitos que se implantaram lá ou aqui;

2.^o que a nossa escrita não espelha com fidelidade a pronúncia que têm os vocábulos, principalmente no tocante

3.^o que o fato de sabermos a pronúncia exata de um vocábulo não nos assegura a certeza de o grafarmos com correção.

Daí a necessidade de estudos de Ortoépia, de Prosódia, e mais propriamente, de Ortografia mesma.

Como elemento auxiliar para a exata leitura de textos, têm-se inventado diversos sistemas de figurar a pronúncia, por meio de *símbolos fonéticos* ou fonogramas.

Aquele que tem atualmente maior aceitação é o da Associação Internacional de Fonética, resultante de trabalhos de muitos fonetistas, entre os quais se contam o português Gonçalves Viana, o francês Paul Passy, o alemão Wilhelm Victor, e o inglês Daniel Jones. O método Toussaint — Langenscheidt tem estado em voga na Alemanha. Mas ambos apresentam o inconveniente de requerer matrizes especiais para as gravações tipográficas.

Para obviar a esse tropêço, podem-se criar sistemas de figurações com os próprios caracteres latinos correntes, utilizando novas convenções, quais sejam aquelas que acima fomos promovendo, à medida que fomos expondo o quadro de fonemas, luso-brasileiro.

Quando as letras devam valer por fonogramas, convém que apareçam entre barras [], ou entre parênteses ().

Também, porque os acentos devem ser indicação de timbres vocálicos, os sinais marcadores de sílaba tônica convém que ocorram antes dela, assim: [ã'mérikâ]. Mas pode-se convencionar, dado que o número de paroxítonos é dominante, que só sejam assinalados os proparoxítonos e os oxítonos: [ˈçabiá, çabiá, çabi'á], isto é, sábia, sabia, sabiá. A falta de acento tônico num monossílabo é indicio de atonicidade [mác, 'mác], ou sejam: mas, más.

Musica para crianças

ELZA DE MOURA

Há um aspecto muito importante na vida das crianças e que parece desprezado nas escolas primárias. Desprezado não é bem o termo. Desconhecido é o que se ajusta ao caso.

Trata-se da educação artística da criança. Muito se tem falado sobre educação integral, mas a realidade não corresponde à teoria.

A criança é artista nata. Resta-nos fazer vibrar essa sensibilidade aguda que há na alma infantil. Se a tendência artística não fôr despertada e guiada, estiola.

Vale a pena fazer uma experiência com os nossos pequenos, no campo magnifico da música. E a experiência tornar-se-á, cedo, uma atividade normal.

Em 1947, orientando no Grupo Escolar "Flávio dos Santos" as classes de 3.º e 4.º anos, iniciamos um novo gênero de atividades: organizamos concertos para as classes sob a nossa orientação.

Não podia supor que esses momentos musicais seriam tão bem acolhidos, tão apreciados pelas crianças, notando-se que a maioria delas nunca fôra a uma audição dessa natureza.

O interesse pela música foi além da nossa expectativa. Quatro concertos foram oferecidos às crianças. Devo acrescentar que esses concertos não tomavam tempo, e o preparo era o mais simples possível. A duração de cada audição variava de 30 a 40 minutos.

Como o programa dependia exclusivamente da professora de canto Maria Aparecida Braga e de nossa colaboração para as interpretações vocal e literária, o trabalho só afetava duas professoras. Era o que de mais simples podia haver no gênero.

Não possuímos salão de festas; por isso, os concertos realizavam-se ao ar livre, tendo por teto o azul cobalto do céu; o pátio, por platéia, enquanto as varandas serviam de galerias. Era um singular teatro o nosso.

As crianças, nos dias de concerto, saíam das salas, conduzindo suas cadeiras e, com bastante conforto, ouviam encantadas as músicas dos mestres.

Se fôssemos atender à vontade dos alunos, não teríamos só um concerto mensal e sim todas as semanas.

Como foi dito, quatro concertos foram apresentados. O primeiro focalizou a figura máxima da música lírica brasileira — Carlos Gomes, com o seguinte programa:

- 1) Biografia de Carlos Gomes;
- 2) "Quem sabe?" — canto;
- 3) Algumas palavras sobre "O Guarani";
- 4) Profonia de "O Guarani" — piano;
- 5) "O Guarani" — Balada — canto.

A biografia apresentada era ligeira, focalizando o que impressionasse a criança; fatos concretos e interessantes. Nada ficava sem explicação e, antes dos números cantados e tocados, era feita uma interpretação, um esclarecimento. Assim é que as crianças ficaram sabendo em que circunstâncias foi composta a canção "Quem sabe?", conheceram a história da Ópera "O Guarani", iniciando pela profonia. Aprenderam a distinguir a ópera da opereta e souberam o significado e a situação da Balada. Tudo em pouco tempo e com palavras simples. A profonia empolgou o auditório.

Através das composições, as crianças revelaram-se. Mais eloquente, porém, foi a atitude delas durante o concerto: encantamento, silêncio profundo. Uma criança assim se expressou sobre a profonia: "... escutamos o canto da passadeira na floresta e o cicio das árvores". Outra comenta: "gos-

tei muito porque achei aquela música lindíssima. O que mais apreciei foi quando D. Aparecida estava tocando e os passarinhos cantavam e pulavam de galho em galho". Uma terceira diz: "D. Aparecida tocou piano e prestei bem atenção; parecia que ouvia os cantos dos lindos passarinhos".

O segundo concerto foi dedicado a Chopin, com o programa seguinte:

- 1) Alguma coisa sobre a vida de Chopin;
- 2) Explicação sobre mazurca — como era dançada;
- 3) Mazurca em si bemol — piano;
- 4) Uma palavra sobre o Estudo em mi maior;
- 5) Estudo em mi maior (Tristesse eternelle) canto;
- 6) Valsa em dó sustenido menor — piano;
- 7) Explicação sobre o Prelúdio em ré bemol (Prelúdio da Gôta d'Água);
- 8) Prelúdio em ré bemol — piano.

A criança é artista e disso temos prova. A turma escutou em silêncio e prestou atenção às músicas. Foi comovedora a reação das crianças, quando acabaram de ouvir o Prelúdio da Gôta D'Água. Exigiram da pianista uma repetição. Isso nos leva a concluir: o nosso povo não tem cultura artística por falta de oportunidade.

E' interessante ler os pensamentos infantis sobre a música. Há idéias notáveis: umas reveladoras de espíritos altamente emotivos, outras cômicas, algumas absurdas, mas todas notáveis.

Um menino, um dia, trouxe-me uma revista trazendo uma reportagem sobre Cornell Wilde, o Chopin do filme "A' noite sonhamos". O menino acreditava ser aquele o verdadeiro Chopin. Desmanchei a confusão e prometi-lhe uma página sobre o poeta do piano. Dei-lhe o livro "Grandes músicos na infância", na página sobre Chopin. O menino voltou depois muito contente: lera três vezes a página indicada.

O concerto seguinte foi dedicado a Schubert, com o programa:

- 1) Alguma coisa sobre Schubert;
- 2) Serenata — canto;

- 3) Momento musical — piano;
- 4) A rosinha do campo — canto;
- 5) Marcha militar — piano;
- 6) Tu és a esperança — canto.

A última audição do ano foi organizada com músicas dos concertos anteriores, sem biografias e nem explicações. As crianças deveriam identificar as músicas e os autores.

E' interessante notar que tódas as músicas e autores foram reconhecidos.

Para essa última apresentação, o programa foi o seguinte:

- 1) Carlos Gomes — "O Guarani" — abertura — piano;
- 2) Carlos Gomes — "Quem sabe?" — canto;
- 3) Chopin — Prelúdio em ré b. — piano;
- 4) Chopin — Estudo em mi maior — canto;
- 5) Schubert — Marcha Militar — piano;
- 6) Schubert — Serenata — canto.

Essa foi a mais linda experiência na minha carreira. Foi fácil de ser levada a efeito, pois não exigiu preparativos, nem houve perda de tempo.

Com tão pouco trabalho, proporcionamos às crianças deliciosos momentos espirituais, nos domínios da mais completa arte — a Música.

E' uma atividade que os grupos podem realizar. Vale a pena experimentá-la.

A orientação educacional na escola secundária

ORIGENS E EVOLUÇÃO

AMARO XISTO DE QUEIROZ

Se nos permitem um paradoxo, começaremos afirmando que a orientação educacional sempre existiu e que, no entanto, ainda não existe. Desde o dia em que o primeiro educador compreendeu a profunda verdade aristotélica de que cada homem é um microcosmo, foram assentados os pilares sôbre os quais se haveria de edificar, no futuro, a orientação educacional que, apesar dos magníficos resultados que tem colhido, principalmente nos EE. UU., onde o problema é estudado com um interêsse surpreendente, ainda não atingiu a sua fase final de completa organização sistematizada.

As idéias centrais da orientação educacional já se encontram em Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomaz de Aquino, Pascal, Rousseau, Henri Mackenzie, Lysander Richards, e muitos outros filósofos e educadores modernos. Mas as primeiras realizações de cunho prático parecem ter sido, realmente, as da "Civil Service House", de Boston, fundada em 1901 por Meyer Blomfield, onde Parsons realizou as primeiras análises de profissões e procurou assentar métodos para o diagnóstico de aptidões específicas. Em abril de 1908, inaugura êle o "Boston Vocation Bureau", cujos trabalhos tanta projeção iriam alcançar nos EE. UU. e na Europa. (Theobaldo Mirando Santos — "Noções de História da Educação, São Paulo — 1945. Cia. Editora Na-

cional. J. M. Brewer — *Educacion as Guidance*. New York, 1932. Macmillan. Pág. 140 sgs.).

Idem — *History of Vocational Guidance*, New York, 1942 Harper Brothers U. S. Office of Educational — "Occupational Information and Guidance Service" — Washington, 1940, Miscellaneous Publications.

A Universidade de Harvard abriu os primeiros cursos de orientação educacional em 1911; a Universidade da Califórnia, em 1914, e a de Columbia, em 1916. O primeiro congresso de orientação educacional de que se tem notícia reuniu-se em Boston em 1910. (J. M. Brewer — "History of Vocational Guidance", New York, 1942 — Harjer Brothers.

"Frank Parsons (Choosing a Vocational) — New York, 1909 — oughton Mifflin".

J. M. Brewer — "The Vocational Guidance Movement", 1916, New York, Macmillan, pág. 20, seguintes).

O movimento mais considerável que conhecemos da orientação educacional teve origem, assim, nos trabalhos realizados pelo grande pioneiro Frank Parsons, no alvorecer do século. Embora diretamente preocupado com os problemas relativos ao encaminhamento dos jovens para a aprendizagem profissional, logo que deixassem a escola primária, não faltou a Parson a percepção do importante papel que a educação deveria ter no plano que esboçara. De qualquer modo, porém, o certo é que a idéia de orientar, como reação aos processos meramente formais do ensino da época, para que a escola pudesse atender de modo eficiente às necessidades de desenvolvimento e de ajustamento social de cada indivíduo, começou assim a preocupar, em maior ou menor grau, os educadores.

A expressão "educational guidance" é pela primeira vez empregada em abril de 1912, num editorial da revista "Elementary School Teacher", ainda no sentido estrito do auxílio direto que a escola pudesse representar na direção dos jovens para o trabalho, segundo suas capacidades (J. M. Brewer. "Op. cit. ").

H. P. Yitson — "Getting a Rid of a Piece of Educational Rubgish" — *Teachers College Record*, 36. Columbia University, 1934").

Tentativa da mais completa definição devia aparecer, dois anos mais tarde, no trabalho de Truman Kelley, "Educational Guidance", e que lhe serviu como tese de doutorado. De modo breve, as idéias aí sustentadas cifravam-se no princípio de que, se devemos orientar os jovens para determinado gênero de trabalho, devemos, preliminarmente, orientá-los em seus estudos. O assunto que se lhes preste, nesse caso, será orientação educacional.

O limitado conceito de Kelley correspondia, aliás, a uma feição própria da organização escolar nos EE. UU. Muitas escolas secundárias, já nessa época, dividiam o seu curso em dois ciclos. Com o primeiro ciclo, articulavam-se diferentes estudos para a indústria, o comércio e a agricultura. Haveria, assim, ao seu término, escolha a fazer. Além disso, dentro do próprio curso, justamente para a verificação de aptidões e de seu encaminhamento, numerosas disciplinas se apresentavam, aos alunos, como optativas. O mais que em outros países, onde o curso secundário tivesse um só plano, ou curso técnico, essa situação de flexibilidade haveria de impor às escolas americanas o encargo de auxiliar os jovens na escolha do caminho que mais lhes pudesse convir.

A situação era similar, também nas universidades, que já apresentavam uma parte comum de estudos de cultura geral, o "college". Dentro dêle, verificadas as capacidades individuais, é que se deve operar a orientação do moço estudante para um dos diversos cursos profissionais. Daí, a existência, nesses centros de estudos, de serviços de informação e de aconselhamento dos alunos, os chamados "counserling" ou "students personnel work".

Tais serviços têm permanecido e crescido com essas denominações originais, nos colégios e universidades. Nas escolas secundárias devia prevalecer, porém, o nome de "educational guidance", "school guidance" ou, simplesmente "guidance".

O fim imediato desses serviços seria o do aconselhamento para os estudos, tendo-se em vista as aspirações profissionais. Mas o reconhecimento dos problemas de desajustamento na adolescência, e o progresso dos estudos da psicologia e da sociologia, por um lado, como, por outro, o enfraquecimento da capacidade educativa do lar, especialmente verificado nas grandes cidades, haveriam de dar-lhes muito maior desenvolvimento e complexidade.

Com efeito, vinham aqueles estudos pôr em relêvo a importância do desenvolvimento da personalidade de cada jovem, e, conseqüentemente, a necessidade de se tornar o ensino adaptado a cada individuo, segundo suas condições especiais. O ensino deveria perder a feição despersonalizada ou neutra de informação e simples ginástica mental, tão características nas grandes escolas secundárias, onde o aluno acabava sendo apenas um nome ou um número (Henri Bouchet. "Op. Cit.", pág. 50 segs. Aracy Muniz Freire — "op. Cit. Pág. 15 sgs.).

Aulas de Ciências Naturais

Como grupar os alunos

Prof. H. MARQUES LISBOA

Certa professora perguntou-me como poderia ela, ao voltar a seu Grupo no interior do Estado, dividir a classe em turmas, sendo só, isto é, não acompanhada, como aqui, por três colegas.

Se a professora em questão tivesse observado como uma só bandeirante, ou um só chefe escoteiro, promove trabalhos complicados, excursões distantes, competições desportivas, etc., saberia que a administração de muitas crianças é tarefa bem fácil, se elas estiverem distribuídas em grupos de simpatia recíproca e se forem chefiadas por líderes voluntariamente escolhidos pelos próprios subordinados.

Não é por gôsto meu que as professoras-alunas estão agora três em cada classe, sem contarmos com a professora do Grupo Escolar; seria preferível ter uma única mestra assistindo à classe; mas... Alguém aqui poderá apresentar-me um plano realizável para colocar tôdas, uma por classe?

Passando a minúcias sôbre a informação pedida, vou servir-me, como de costume, da sabedoria alheia e bato agora à porta da professora americana Kate Wofford em seu livro: "O Ensino nas Pequenas Escolas" (Escolas Rurais). São magníficos os seus conselhos para professoras que recebem alunos, não só de 4 categorias, mas até de 6, pois nas classes americanas são admitidos desde 6 até 12 anos de idade.

Como arrumá-los em escola de uma sala só e de uma professora só?

Preliminarmente, entende a professora Kate que convém conhecer bem os alunos e suas famílias, para saber como grupá-los por tendências semelhantes ou correlatas; assim, além dos testes de inteligência, de leitura e escrita, deve haver provas de atitudes sociais com os companheiros, de comportamento fora da escola e mesmo no seio da família.

Quando todas as crianças têm aproximadamente a mesma idade o problema poderá ser simplesmente o de unir os que manifestam simpatias recíprocas, ou os que têm presença ou ausência de certas habilidades (surdos, míopes, etc.), ou critérios outros; não se pode, porém, desprezar a idade fisiológica (retardados) e a idade social (puberdade, etc.).

Vejamos um caso de uma escola de sala, tendo um galpão anexo, mas regida por dois professores, que entretanto, eram procurados indiferentemente pelos alunos, que eles guiavam como se fôsem somente um. (Pág. 72).

"Era uma grande sala, com mesas *removíveis*; havia em separado um — *Studio* — em que se pintava, desenhava e se faziam trabalhos de madeira, modelagem em argila, construções, dramatizações e qualquer tipo de TRABALHO ATIVO".

"Não havia discriminação de alunos para este ou para aquele professor, nem qualquer divisão dos alunos em dois grupos, havia muito alunos e muitos grupos e o programa funcionava como se existisse só um professor".

"Quando o número de alunos atingiu a noventa, foi ainda admitido mais um e ficaram então os alunos separados em três graus: primário, intermediário e adiantados. Os alunos, que não podiam ser enquadrados em algum desses grupos, obtinham instrução individual. Quando o número se elevou a 125, sentiram os mestres a necessidade de um critério melhor para classificação.

"Se a criança tinha a idade mental de 14 anos e a idade cronológica de 10 anos, tomavam a média e a classificavam como 12 anos... Havia alunos desde 5 até 16 anos, e isso cria uma multiplicidade de problemas, mas para o *professor moderno a situação* oferece muitas vantagens. A heterogeneidade do grupo, em uma só sala, mais do que em qualquer outro

tipo, oferece uma situação de democracia, de igualdade para viver e aprender sem o preconceito de categorias sociais".

Vejamos um caso em que a classificação simplesmente pela idade cronológica seria um erro.

"Henrique, aluno de *nove anos* de idade, tem a idade mental de 12 anos; é socialmente bem desenvolvido, prefere a companhia dos rapazes de pelo menos 12 anos; tem boa coordenação em jogos esportivos, mas não em trabalhos manuais de construção; lê bem os livros preferidos por alunos mais velhos do que ele; é fraco em aritmética e sua escrita é pobre, impacienta-se com toda a espécie de material artístico e entende que a modelagem em argila, feita pelo seu grupo em idade, é *uma infantilidade*".

"Em uma escola de tipo clássico, estaria ele no terceiro ano e provavelmente seria *"uma criança problema"*... Em uma pequena *Escola rural* ele está felizmente ajustado, porque a organização foi adaptada às suas necessidades. Ele lê com o grupo — A —, os estudos sociais realizados no grupo — B — e os seus manuscritos são feitos com o grupo — C —. Frequentemente participa das atividades em conjunto de todos os alunos. Em resumo, Henrique, como as outras crianças muito *ativas*, nessa pequena escola, achou o seu lugar de acordo com sua habilidade e feição de espírito".

Além dos três grupamentos em *primários, médios e adiantados*, ou mesmo quatro grupos, pode tornar-se necessária uma sub-divisão em turmas, ou grupos plásticos, em que os alunos podem mudar um pouco de companhia.

A professora procura descobrir, tanto quanto possível a saúde da criança, seus interesses especiais, habilidades, necessidades e experiências. Com isso a professora vai se habilitando a futuras subdivisões. Um exemplo nos dará idéia objetiva do problema.

"O distrito n. 54 de Lockport organizou uma subdivisão que se mostrou tão útil que passou a ser recomendada não só para as escolas rurais, como para várias escolas maiores. A classe foi dividida em 4 grupos: A — B — C — D.

O grupo — D — para as crianças de 6 e 7 anos; — C — para as de 8 a 9 anos; — B — para as de 10 a 11 anos e — A —

para as de 11 e 12 anos. As crianças podem passar 2 anos em cada secção, passando para a subdivisão de acôrdo com as suas habilidades; assim a idéia de reprovação, ou de repetição do ano fica atenuada. Elas trabalham mais por equipes do que por classe e há pelo menos duas equipes por grupo, portanto, pelo menos, 8 subdivisões na classe.

No grupo — D — há de início:

a) equipe (ou turma) dos que lêem coisas muito simples;

b) a dos que lêem e interpretam *frases mais adiantadas*. O programa pede aos de 6 anos que observem:

1.º — *a vida no lar*; 2.º *na escola*; e 3.º — *no recreio*;
Aos de 7 anos, a vida na localidade em que vivem.

O interesse dessa gentinha rural é principalmente para os animais, as fazendas, etc., por isso as figuras ou os escritos são sobre animais e os cuidados que merecem. Outra subdivisão pode ser a dos que se interessam pelas construções, casas novas e velhas, histórias sobre casas, os que gostam de trabalhar com as mãos, fazendo construções.

Outra equipe pode se formar pelos que se interessam por essas coisas e também pelas pessoas responsáveis pela casa e pelos animais.

Vejamos agora como a autora busca motivos para os trabalhos diários — (Pág. 90).

1.º — Experiências de prática de repouso em casa e na escola.

2.º — Experiências para inculcar hábitos de limpeza do corpo e das roupas.

3.º — O almoço — como alimento quente e como reunião social.

4.º — Experiências de conservação dos alimentos e de seus constituintes.

5.º — A saúde e as possibilidades recreativas da localidade.

6.º — Experiências sobre higiene: abuso do álcool, fumo, comidas, etc.

7.º — Sobre acidentes de trânsito, envenenamento por picadas de animais, etc.

8.º — Observações sobre insetos inimigos e amigos do homem.

9.º — Pescarias e observações sobre a vida aquática.

10. — Realizações democráticas na classe: clubes, merendas, auditórios, etc.

11. — Observações sobre os interesses e habilidades individuais em música, dança, pintura, literatura, jogos desportivos, cinema, etc.

A lista é enorme, limito-me por isso a este resumo e passo a buscar um caso de programa planejado para um dia:

Trabalhos sem intervenção do mestre até às 9,30.

Grupo C — Subgrupo I — Observações e relatório sobre os animais da fazenda local. Subgrupo II — Fazer uma planta baixa de um depósito de queijo (queijeira).

Grupo B — Subgrupo I — Ler os trabalhos sobre os primeiros exploradores das rochas, os diversos tipos de solo, etc.

Grupo A — Trabalhar em parte com um dos subgrupos B e em parte com o outro subgrupo.

Às 9,30 começa o trabalho sob as vistas diretas do mestre a subturma do grupo B.

Às 10 horas o mestre estuda com a subturma I o assunto da queijeira (mercearia) medidas em pés, polegadas, etc. (dínheiro).

Às 11,30, passa êle para a II subturma do Grupo C: exercícios de matemática.

Às 11,40 trabalha com a turma A.

O mestre volta a trabalhos diretos com o grupo C às 14,30.

Com o grupo B às 15 horas.

Com o grupo A às 15,30.

Há outros exemplos no livro em questão que bem merece consulta (pág. 102). Passarei agora a analisar um problema especial de ciências naturais.

A NUTRIÇÃO:

A razão primeira da escolha feita pela professora foi ter notado alguns meninos mal nutridos e ser a questão de

alimento e de interêsse instrutivo para todos e quase dispensam motivação, pois somente alguns tópicos, como o das Vitaminas, precisam perder seu aspecto metafísico, constituindo pílula a ser dourada.

O problema foi dividido em muitas partes. Aqui cito as que me parecem mais aplicáveis em nosso meio:

1.º — Procurar ler informações sôbre:

a) Porque o corpo precisa de alimentos — Como verificar essas necessidades.

b) Que alimentos são necessários; como verificar as funções de cada um.

c) Como planejar um cardápio com vegetais verdes, frutas, leite, ovos, etc.

e) Como são digeridos os alimentos.

f) Como ganhar peso.

g) Porque lavar as mãos antes das refeições, comer de vagar e mastigar bem.

h) Porque exigir alimentos sempre limpos.

i) Não lambiscar fora de horas e que fazer se a fome sobrevém antes das horas estabelecidas para alimentação.

2.º — A arte da linguagem:

a) Escrever cartas de convite, agradecimentos, etc.

b) Escrever relatórios.

c) Fazer o registro de experiências.

d) Escrever histórias.

e) Dramatizar o estudo da nutrição.

3.º — Arte.

a) Fazer capas para os livros.

b) Preparar quadros de boletins.

c) Fazer um mapa de alimentos.

4.º — Aritmética.

a) Fazer registros de experiências.

b) Figurar o custo dos alimentos, etc.

Planejadas as tarefas, o mestre deve cooperar com os alunos, guiando-os na escolha das que estiverem mais de acordo com o gênio e habilidade de cada um.

A respeito de um grupamento e direção ideais, há nesse livro páginas minuciosas, magníficas de clareza, que sinto

não poder transcrever integralmente (pág. 166 a 172). Há um trecho que lembra a prática de uma côrte de justiça, de que são juizes os próprios estudantes, como Leon Renault estabeleceu no Instituto João Pinheiro, quando o organizou e dirigiu.

Não resisto à tentação de transcrever pelo menos o que se diz à pág. 172, onde se mostra como os próprios alunos colaboram na boa organização do programa e na disciplina.

Um inspetor escolar foi visitar certa Escola Rural e a professora teve que sair com êle para um compartimento anexo, conversaram mais de meia hora e o inspetor estranhou não notar barulho na classe e finalmente perguntou:

"A senhora tem uma auxiliar tomando conta da classe?"

A professora disse que não, e pediu-lhe que fôsse observar a classe.

Os alunos estavam sentados em grupos, com o material preciso para os trabalhos e os livros necessários empilhados nas mesas. Todos trabalhavam. Uma das meninas do oitavo grau reunira o pessoal do primeiro grau e contava-lhes uma história. Uma outra, já mais velha, ocupava-se com o pessoal do segundo grau, em um canto, dando-lhes o tradicional exercício de taboada em cartõesinhos usados freqüentemente pelas crianças em seus brinquedos ou no armazém (mercearia).

O inspetor admirado perguntou: "Como sabem êles o que têm de fazer?"

A mestra explicou: "Os grupos de alunos mais velhos ajudaram-me ontem a planejar o programa para hoje, e as duas meninas, com os menores, são as chefes de tais grupos. São muito ciosas de suas responsabilidades".

O LABORATÓRIO (Pág. 180 e seguintes).

Aos 8 anos já a criança pode trabalhar em laboratório, não para fazer descobertas, mas para fazer verificações, não dispensando, entretanto, a assistência do mestre. Este deve, por exemplo:

1.º — Colocar ao alcance o material que terá de ser usado.

2.º — Dispor de longas mesas de trabalho (prateleiras).

3.º — Dispor de lugar para plantas à janela.

4.º — Deve considerar como indispensável uma atmosfera de liberdade, permitida gradativamente aos alunos. A pesquisa da verdade, ainda que por fragmentos, tem de ser realizada com a noção de responsabilidade científica. É preciso que o aluno desenvolva suas próprias habilidades.

“Se a sala de aula tem aspecto de uma oficina, se as crianças podem assumir a responsabilidade de uma liberdade considerável, e se possuem alguma técnica comum de trabalhar sôzinhos ou em grupos, está tudo em condições para o período de trabalhos de laboratório.

A palavra *laboratório* tem dois sentidos, ambos aceitáveis aqui, e as sugestões da professora Kate são exatamente minuciosas, merecem leitura. — Pág. 190 até 201 (Edição inglesa de 1946).

Quero rematar êsse assunto, do grupamento dos alunos, embora um pouco envelhecido, com a citação de um livro muito conhecido: *Lições de Pedagogia*, de Chasteau. Vejamos um pequeno trecho da página 279 e uma grande citação da página 282 e 285:

“O sucesso dum ensino qualquer deve-se à maneira escolhida por aquêle que organiza a sua aula, agrupa os seus discípulos e tira o melhor partido do tempo de que dispõe”.

O autor divide os modos de ensinar em: modo individual, simultâneo, mútuo e misto. Só os dois últimos nos interessam aqui.

“O modo mútuo — Chama-se assim o modo que permite que os alunos comunhem mútua e reciprocamente os conhecimentos que lhes ministrou o professor. Também se pode definir: o sistema que divide uma classe em diversos grupos, recebendo cada um desses grupos o ensino por meio dos alunos mais adiantados que o professor individualmente preparou. São também êstes discípulos os que ajudam a manter a disciplina nos grupos que lhes estão confiados e de que são os monitores. O lugar do monitor é a recompensa do trabalho e a prova de estima e confiança do professor para com o aluno escolhido. Com êste sistema o professor ensina pou-

co; como que imprime o movimento, vigia todos os trabalhos e assim pode sôzinho dirigir uma escola de quatrocentos ou quinhentos alunos”.

“Mas tudo isto esbarra na grandíssima necessidade de se acharem bons monitores”.

O que realmente nos pode interessar é o modo misto.

“Modo misto — Chama-se assim o meio que leva o professor a escolher alguns alunos para auxiliares seus, nas repetições e na disciplina, tendo assim o cargo menos importante e o mais fácil do ensino, porque o professor reserva para si as lições orais e as explicações técnicas. O repetidor faz dizer as lições, auxilia a correção dos temas e zela a disciplina enquanto o professor está ocupado com outra classe ou parte da classe.

Êste sistema é de certo muito vantajoso e nada obsta a que seja escolhido, quando o número de discípulos é excessivo para um só professor.

Tem tódas as vantagens do modo mútuo, sem nenhum dos seus defeitos”.

As regiões polares da Psicologia

RAMOS CESAR

Vinte séculos depois que na Grécia se iniciou a organização metódica e sistemática dos conhecimentos humanos, recolhendo os detritos intelectuais e políticos de estados sociais e civilizações, o homem faz, de era em era, o balanço das ciências teóricas e práticas, puras e derivadas, abstratas e concretas, que as necessidades da Vida coordenaram e codificaram e confessa, tácitamente, ignorar o que aconteceu antes do luzir da primeira estréla.

Porque estamos, a propósito de tudo e mui principalmente quando nos vangloriamos de ter solucionado problemas sutilmente complexos de educação e ensino, a decantar e a preconizar a copiosa literatura de nossos dias sobre os fenômenos nervosos, os estados de consciência, as manifestações da alma, sem que posamos, ainda, dar à Psicologia o valor de uma ciência positiva, como a Matemática, fóra de dejectar-se que a respeito de seus enigmas o pensador honesto tivesse idêntico procedimento.

Nada obstante os encorajadores resultados de laboriosas pesquisas nos domínios da Psicometria e da Metapsicologia, é incontestável que existem forças psíquicas desconhecidas, que o homem, como na Física e na Química, utiliza, para audaciosas e surpreendentes incursões às fronteiras do mistério, sem, contudo, defini-las.

"Mergulhar em si mesmo" é uma expressão comumente empregada em Psicologia, para designar o ato da auto-revelação. Quando o homem volta para o seu interior a própria capacidade perceptiva e analítica, sente os aspectos de

um mundo bem diverso do que materialmente excita-lhe os sentidos. Dêsse mundo os agentes excitadores dão lugar a estados físico-psíquicos que vão da irritação da matéria aos fenômenos mais transcendentais da sensação, da percepção e da inteligência: imagina, compara, estabelece relações, ama, detesta, sofre, crê, duvida, revolta-se, resigna-se, é arrojado, pusilânime, franco, dissimulado... São reações ditas "estados de consciência", fatos interiores, sucedendo-se, às vészes, numa superposição a que William James chamou corrente de consciência ("Stream of consciousness").

Esse curso imponderável e íntimo tem por plano a alma. Alma... consciência... espírito... eu...

Até aí vai o homem. Neste ponto, perde-se na dúvida, na incerteza, na névoa, na semi-escuridão. E também na controvérsia. São as fronteiras da Ciência e da Fé, mesmo para os que negam a sobrenaturalidade.

A palavra consciência é tomada na acepção de espírito e igualada a sinônimo de alma, vida interior ou psíquica, atividade mental, etc. desde os tempos de Descartes, quando os conhecimentos sobre o psiquismo eram rudimentares. Esse filósofo já concebia a consciência como fundamento, modo universal da vida psíquica, resultando daí ser a alma considerada consubstancial aos estados de consciência, sem possibilidade de diferenciação.

Muitos psicólogos a seguir, baseados em observações sobre o modo de comportar-se o sistema nervoso nos estados de consciência, — observações, aliás, que em certo modo e até certo ponto, estimularam o progresso pedagógico, — pretendem estabelecer sutilíssima distinção, nos processos mentais, entre "espírito" e "consciência", dando espírito como força, alimento dinâmico do conjunto de funções da vida interior e consciência como fase derradeira de estados mentais, resultantes de impressões do exterior: a dor de uma picada, a sensação de frio ou calor, etc. Mas, o próprio Titchener, grande reformador, com Wundt, Ribot, James Mills, das concepções psicológicas, considera a suposta distinção como sendo apenas vocabular.

Outros adeptos do materialismo psicológico, ainda os moderados como Lange e Roustan, chegam a afirmar que a Psicologia pode perfeitamente abstrair-se da alma para explicar os fenômenos nervosos, — rumo em que Pieron perdeu-se em densa nebulosidade, fazendo Psicologia experimental — da mesma forma que se pode fazer ciência em torno dos fenômenos vitais, sem a preocupação de verificar o que é a vida.

Por que? Por que somente até aí alcança a inteligência esclarecida e aparelhada do indivíduo. A essência da vida espiritual permanece intangível à capacidade analítica dos grandes pensadores contemporâneos. Não se pesa a alma, mesmo nas balanças sensíveis a um feixe de luz; não se distila o espírito nas retortas refractárias, para se descobrir o seu alcalóide.

Anunciou Buvillier, próximo o dia em que a Psicologia perderia todos os vestígios de empirismo, para ser uma ciência positiva dos fatos psíquicos e de suas leis, quiçá, analisando-se, em laboratório, por meio de reativos, a substância desses fatos. Não seria de todo inútil à vida humana esse esforço. A que miraculosas realizações não se tem entregado o homem, depois da descoberta do "princípio de Arquimedes"!

Do princípio de Arquimedes, porém, às forças portentosas, às energias estupendas que são o segredo imperscrutável da vida universal, há ainda uma vasta e profunda ciência por fazer.

Nas porfiadas cogitações psicológicas de todos os tempos parece-nos que a "alma" ficará sempre inatingida e desconhecida, como uma branca e fantástica visão polar...

x x x

Para os comentadores, assim como para os adeptos de todos os matizes, há na primeira parte destas considerações margem convidativa para interpretações, divergências e mesmo contraditas. Confiantemente provido das aquisições que na fecunda fase experimentalista de Wundt a Bechterev, deram à Psicologia o caráter de "ciência dos fatos concretos",

alguém poderia arguir-nos de infantilismo filosófico, de fazer simbolismo literário com fatos indiscutivelmente positivos, de estacionamento no ciclo metafísico dos que confundem alma com faculdade.

Os mundos que gravitam dentro em nós ganham os contornos e a expressão que lhes dá a luz da filosofia que adotamos. Mais concludentes do que a argumentação de Wundt e os sucesos de laboratório de Bechterev, são as experiências, sob todos os aspectos sensoriais, de Zitowitch, Pavlov e Metchnikoff sobre as reações do sistema nervoso, na complexidade de seus órgãos e propriedades.

Os estudos desses sábios de muita luz inundaram os fenômenos da vida nervosa. Na Rússia dos Czars, época houve em que, em vez de se sacrificarem irracionais à ansia de negar teorias escolásticas remanescentes em Psicologia e contestar os seus princípios espiritualistas, reunindo subsídios indispensáveis à sua classificação como simples capítulo da Biologia, as pesquisas sobre as funções motoras do sistema nervoso, sobre a natureza dos reflexos, dos movimentos instintivos e voluntários, sobre o conjunto funcional do aparelho, em suma, eram feitas em seres humanos. A inexorável entorçagem política eslava, — contruída através de séculos de uma evolução social marcada de períodos de psicose coletiva, em terreno místico, — triturava-os, esbagaçava-os, transformava-os em material de experiências.

A psicologia russa elaborou com esse material, fornecido pelos presidios da Sibéria e pelos calabouços de S. Petersburgo e Moscou, um capítulo empolgante, que nos leva à perplexidade, sem sabermos, ao certo, o que mais nos emociona, se a insensibilidade e frieza analítica, se o sadismo, o altruísmo, a crueldade, a abnegação, a renúncia, expressos no acervo de suas indagações.

A maior parte dos trabalhos de viviseção dos fisiologistas russos perdeu-se por detrás das muralhas do regime, que emparedava uma das máquinas políticas mais desconcertantes criadas pelas civilizações. E como tudo foi "referido" e não foi "visto", passou para o domínio das lendas.

Mas, os resultados das investigações ali feitas sobre histologia do sistema nervoso, do aparelho circulatório e digestivo, que se divulgaram, estimularam os cientistas que seguiam, com pequenas diferenças de mira, os mesmos caminhos e armaram uma revisão geral das concepções até então crigidas em doutrina, dando lugar a que, na Alemanha e na Austria, muito antes da ânsia perquiridora atingir a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, os problemas da vida psíquica conquistassem prioridade sobre quaisquer outras preocupações pertinentes à educação.

O estudo da Psicologia como instrumento auxiliar da Humanidade na ansiante procura da própria essência, indecifrável e eterna, passou além do recinto dos laboratórios e das universidades. Vulgarizou-se. Fêz-se um fato histórico envolvente e absorvente. Um assunto quase popular onde as massas já haviam atingido grau de compreensão para estimá-lo e de força de meditação para devassá-lo.

Mas, a "essência" humana, essa essência que não depende das reações dos sentidos; que subsiste, teimosa, pertinaz, insistente, por mais que a menosprezemos, além do argumento transformista, — que é que dela disseram laboratórios e escolas experimentalistas que se puseram a reformar velhas noções psicológicas, que é que disseram que plenamente satisfaça os remígios do espírito, quando êle, por exemplo, perquirindo das relações entre instinto e inteligência, se liberta dos círculos viciosos das teorias de Lamarck e Spencer, de Condillac, Bain e Wallace, do imponente "dixit" do neodarwinismo?

Em prol do jacobinismo alvorçado dos conversos do "conjunto de faculdades e dos fatos concretos" da Psicologia, vieram à liça Pflueger, Grasset, Golgi, Ramon y Cajal, Strong e outros e desenvolveram dialética irresistível, percorrendo sobre o paralelismo psico-fisiológico.

De Lotze a Bergson e Heidelberg, com a intervenção nos debates, em períodos diferentes e ignorando uns as sentenciosas afirmações de outros, de Paul Collier, Muller, Hermboltz, Sanford, Languier, — teorias engenhosas, não há dú-

vida, e reforçadas de leis solícitas em acudir às situações difíceis, procuraram, afanosamente, a verdade na gênese distante da vida psíquica, denominando os seus fenômenos diversamente: "estados de consciência", "transformações da energia", "sucessão de modificações materiais ou físico-químicas", "reflexos nervosos", "alterações da "excitabilidade" e da "impressionabilidade", etc.

Em tôda essa porfiada busca e rebusca no entanto, surge, por vêzes, um desnorteante antipodismo de conceitos de quem, afinal de contas, não tem muita certeza do que diz. Maudsley, aludindo aos fatos psíquicos, fala em "epifenomenismo" e Huxley reduz os homens a meros "autômatos conscientes"!

E' que, não obstante o lastro de conhecimentos reunidos desde a Grécia ou desde as civilizações anteriores, se quiserem, erguem-se, aqui e ali, periódicamente, no estendal do Pensamento, em séculos e séculos de avançadas contra o desconhecido, pirâmides de dúvidas e vacilações, quiçá, esfinges taciturnas de atordoantes contradições. Como em todos os mais rumos, é certo, também em Psicologia o homem caminha para a luz, mas deixando para trás os pontos escuros das coisas indecifradas.

Mais compreensivos que os sucessos de Wundt e Bechterev, são as tentativas de Fechner e Weber para mecanizar a Psicologia e mais interessante, para o seu sentido exclusivamente biológico, o — como dizer? — surrealismo filosófico anotado nos "Arquivos de Psicologia de Paris". Ai, sim, encontra-se realmente a verdadeira Psicologia sem "alma". A Psicologia dos irracionais.

Não é pequena, como estamos vendo, a documentação da Psicologia de nossos dias, dessa laboriosa e exigente ciência que pretende resumir a vida psíquica, — consciente, subconsciente ou inconsciente, elementar ou superior, — em puros fenômenos nervosos, regulados por leis rígidas. A finalidade de todos os seus oráculos é sempre idêntica: fazer do cérebro do homem, (e seus anexos) um órgão, *mutatis mutandis*, se não igual, pelo menos com respeitáveis relações de semelhança com os dos animais irracionais, um órgão de

energias imanes, centralizador e irradiador de forças, de poderes, de capacidades, de propriedades extraordinárias, comandando e sendo comandado, reagindo, criando, transformando, até que um dia, — puf! — a máquina maravilhosa deixa de funcionar e entra a esfriar.

E a energia sobrenatural, portentosa, que a animava? Quem lh'a insuflou? Quem a extinguiu?

Convenhamos em que é estupefada, em que é deslumbrante a colheita de saber dos sábios que porfiaram por dar à Psicologia, no período que vai de Wundt a Bechterev, moldes e cânones de ciência positiva. Essa obstinação data de séculos anteriores à construção do prestimoso instrumental para medir causas e efeitos da vida nervosa. Muito antes desses dois, Hodgson reiterava, na Inglaterra, os intentos de Maudsley e Huxley nesse sentido, confirmando, aliás, predições e revigorando idéias de J. Lock, de quase duzentos anos atrás!

E' impressionante — cremos que ninguém ousará, imparcialmente, contestar, — as conquistas da Físio-psicologia e nem se pode negar que o labor mental de pensadores do porte de Hume, Thomaz Reid, Brown, Herbarth, Biron, etc., resultaram em pura perda, no anelo por dar-lhe método e princípios racionais. Mesmo porque, parece que essa preocupação vai mais longe e se vislumbra no fundo das eras civilizadas. Inteligências que ainda brilham em planos milenários recuados na História, como Platão, Aristóteles, Marco Aurélio, mortificaram-se com absorventes cogitações sobre a "personalidade mental", a "natureza moral" do homem.

A psicologia que praticamos, onde quer que os seus ensinamentos se façam imprescindíveis, tem, confessemos, um material documentário intuitivo, objetivo, concreto, como o que serve, por exemplo, à Geografia física. Seja na escola para esclarecer métodos e processos educacionais, seja na vida prática para selecionar valores.

Mas...

O Gaurizankar, o Kintchindjinga são majestosos, importantes documentos geológicos. Em seus cimos, porém, o homem perde-se nas nuvens e nas neves eternas e por mais ape-

trechado de instrumentos e noções, alguma coisa lhe escapa, a sua segurança é precária.

Na atualidade psicológica não é permitido a quem dela participe — materialista ou espiritualista, — confundir "alma" com "faculdade". Apesar de tudo, entretanto, a melhor atitude, embora o acervo de verdades acumuladas desde Platão a Pavlov, ainda é considerar venerável a sinceridade de Pierre Janet, opondo as suas reservas à teoria extremista da equivalência dos fenômenos psicológicos e da realidade fisiológica, apoiada na prova histológica.

E quando fazemos simbolismo, afirmando que a "alma" humana permanecerá, dentro desta ciência, como inatingida e desconhecida visão polar, é porque em Psicologia ainda há muita coisa que só se presta à linguagem dos símbolos...

Página para crianças

O velho, o menino e a mulinha

Velha moral sempre nova, ante o mundo incontentado e incontentável. Saibam as professoras mineiras fazer desta excelente adaptação de Monteiro Lobato, com as precauções indispensáveis, uma lição oportuna e útil à formação de seus alunos.

“O velho chamou o filho, e disse: — Vai ao pasto, pega a bestinha ruana e apronta-te para irmos à cidade. Quero vendê-la.

O menino foi e trouxe a mula. Passou-lhe a raspadeira, escovou-a bem escovadinha e partiram os dois, a pé, puxando-a pelo cabresto, pois queriam que ela chegasse descansada para melhor impressionar aos compradores.

— Esta é boa! exclamou um viajante de botas, ao avisá-los. O animal vazio e o pobre velho a pé! Que propósito! Será promessa, penitência ou caduquice?

E lá se foi a rir.

Achou o velho que tinha razão o viajante e ordenou ao filho:

— Puxa-a tu só. Eu monto e assim tapo a bôca do mundo.

Tapar a bôca do mundo, que bobagem! Compreendeu isso o velho logo adiante, ao passar por um bando de lavadeiras, ocupadas a bater roupa num riacho.

— Que graça! exclamaram elas. O marmanjão montado, com todo socêgo, e o pobre menino a grammar no duro!... Ele, um velho! Há cada pai malvado por êste mundo de Cristo!... Credo!...

O velho danou e sem dizer palavra, fêz sinal ao filho que subisse à garupa.

— Quero só ver o que dizem agora!...

Viú, olá se viu!... Izé Biriba, estafeta do correio, cruzou com êles e, parando, de bôca aberta, exclamou:

— O que mais não se vê! Querem vender o animal e montam os dois de uma vez... Assim, meu velho, o que chega à cidade não é mais a mulinha: é a sombra da mulinha...

O velho concordou.

— Ele tem razão, meu filho, precisamos não judiar do animal. Apeio eu e vais montado só tu, que és levezinho.

Assim se fêz e caminharam em paz um quilômetro, até encontrar um sujeito bem parecido que, tirando o chapéu, saudou o pequeno, respeitosamente:

— Bom dia, príncipe!

— Porque, príncipe! indagou o menino.

E' boa! Porque só príncipes andam assim de lacaio à rédia!...

Lacaio, eu! esbravejou o velho. Que desafôro! Desce, desce, meu filho, e carreguemos o burro às costas. Talvez contente o mundo...

Nem assim. Um grupo de rapazes, vendo a estranha cavalgada, acudiram em tumulto. E vaiaram:

— Hu! hu! Olha a trempe de três burros, dois de dois e um de quatro! Resta saber qual dos três é mais burro!...

— Sou eu, replicou o velho, arriando a carga. Sou eu, porque venho há uma hora fazendo, não o que quero, mas o que quer o mundo. Agora, porém, farei o que me manda a consciência, pouco me importando que o mundo concorde ou não. Já vi que morre doido quem procura contentar a todos...”

Monteiro Lobato.

FINALIDADES

Iniciados em janeiro de 1949, é pela segunda vez que agora se realizam, com a colaboração de 104 municípios.

São três as finalidades principais dos cursos intensivos de férias:

- a) consolidar os conhecimentos básicos culturais do mestre rural:
- b) auxiliar o professorado rural leigo no preparo para enfrentar os exames de suficiência, de cujo resultado depende o aumento de seus vencimentos previsto em convênio assinado entre os Municípios e o Estado;
- c) selecionar os elementos mais capazes do magistério municipal para cursos de nível mais elevado.

II — Cursos intensivos de aperfeiçoamento para professores rurais. Iniciados em 1948, na Fazenda do Rosário (Ibirité, Município de Betim), tiveram seu prosseguimento em 1949, em três cursos sucessivos, com duração de 80 a 90 dias cada um, tendo-se matriculado 185 professores rurais, de 111 municípios mineiros.

Têm por objetivo:

- a) orientar, nos moldes da escola ativa, os elementos mais capazes do professorado municipal (selecionado nos cursos intensivos de férias);
- b) selecionar professores rurais aptos para cargos de auxiliares do ensino primário em zona rural.
- c) Estágios para professores técnicos. Os estágios na Fazenda do Rosário visam dar ao professorado técnico a orientação ruralista. Foram admitidas 12 professoras técnicas.

A Secretaria da Educação, ao mesmo tempo que se utiliza da competência de tais docentes nos Cursos de Aperfeiçoamento, aproveita-se de uma estada no meio rural para lhes dar, como colaboradores que são na reforma do ensino primário na zona rural, a orientação ruralista acima referida.

Vasto programa do levantamento do padrão pedagógico do ensino rural

ELABORADOS PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO OS PLANOS DOS CURSOS INTENSIVOS

.. *As diversas modalidades e os objetivos colimados na série de medidas de orientação do professorado primário em zona agrária — Os números e resultados obtidos — Zoneamento — Outros detalhes da importante iniciativa.*

Visando mais rápido levantamento do padrão pedagógico do ensino primário em zona rural, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais está promovendo uma série de medidas, entre as quais a orientação do professorado se apresenta como das mais urgentes.

Em colaboração com os municípios e o Governo Federal (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), o Estado está empenhado na realização de um vasto programa de assistência através de cursos e estágios de diversos tipos:

- 1 — Cursos intensivos de férias para professores rurais;
- 2 — Cursos intensivos de aperfeiçoamento para professores rurais;
- 3 — Cursos intensivos de treinamento para professores rurais.

I — Os cursos intensivos de férias, com a duração de um mês, realizam-se nos grupos escolares das sedes dos municípios, sob a direção de sua diretoria técnica, convocando-se, de preferência, os regentes de escolas rurais do município.

LEPRA

A lepra ou morféia, também chamada doença de São Lázaro, é contagiosa, sendo causada por um micróbio denominado bacilo de Hansen ou "Mycobacterium Leprae". Popularmente ela é conhecida com o nome de "sangue destemperado" ou "mal do sangue".

Algumas pessoas pensam que a lepra não é contagiosa, isto é, não passa de uma pessoa para outra. Julgam que ela é mal de família ou pensam erradamente que ela pode ter por origem a sífilis ou resultado do habito de comer muita carne de porco, peixe e uso de bebidas alcoólicas.

Este modo errado de pensar tem sido a causa desta doença alastrar-se de modo assombroso em certas regiões. Felizmente, quase todos sabem hoje que a lepra ou morféia é uma moléstia contagiosa.

O micróbio da lepra vive quase exclusivamente no homem, isto é, tem vida efêmera fora do organismo humano de sorte que não pode haver propagação da moléstia sem a presença de doentes contagiantes.

O bacilo é encontrado nas secreções e excreções do leproso, principalmente no muco nasal e pele que pode ter aparência de sã, não havendo necessidade de feridas para que sejam encontrados micróbios. Também no leite, urina, fezes, pode ser encontrado. O leproso que tosse ou espirra expulsa com facilidade os bacilos.

As mães leprosas não podem amamentar os seus filhos que devem ser separados logo depois do nascimento pois

a moléstia não é hereditária, isto é, não se transmite aos filhos senão depois do nascimento.

A lepra apanha-se em todas as idades, mas são as crianças que a contraem mais facilmente porque não têm ainda a imunidade adquirida.

E' indispensável que os filhos de leproso sejam afastados da companhia dos pais doentes.

A lepra é contraída pela convivência íntima e prolongada com o leproso, as mais das vezes na mesma casa e também na mesma oficina ou escola.

A lepra contraída por uma pessoa pode demorar alguns meses a aparecer. Este período de incubação da doença, regra geral, não vai além de 5 anos. Durante esta fase de silêncio, a moléstia não pode ser transmitida porque ela ainda não se apresentou. Não há, pois, motivo de suspeição para com os parentes dos doentes, baseada no fato de que a lepra pode estar incubada e ser transmitida durante esta época.

A lepra se inicia por manchas ou zonas de anestesia, isto é, áreas onde o doente não sente mais o calor, a dor e o contacto. O sinal inicial não é facilmente reconhecido pelo povo porque é muito comum em outras dermatoses. Só o médico especialista é capaz de elucidar a sua natureza.

Quando a moléstia se instala, é caracterizada pela aparição de manchas, lepromas e também por anestésias, assim como infiltrações da pele (mudança da cor normal, que se torna mais vermelha). Os sintomas da lepra, que são quase sempre reconhecidos facilmente pelos leprólogos, passam, às vezes, despercebidos ao povo que julga indispensável a presença de úlceras para que haja a doença.

Os leprólogos modernos consideram três formas de lepra: lepromatosa, incarceterística e tuberculóide.

A forma lepromatosa é a mais contagiante e, quando muito avançada, é bastante rebelde ao tratamento. Existem casos lepromatosos muito discretos, difíceis de serem reconhecidos pelo povo e que são extremamente contagiantes.

A incarceterística, como seu nome indica, é uma forma

NÚMEROS

Completaram o estágio em 1948 — 49, 12 professores técnicos (3 orientadores, 7 diretores e 2 inspetores regionais), tendo permanecido na Fazenda pelo prazo de 1 a 9 meses. Ao regressarem levam para suas terras a experiência vivida num ambiente rural e o conhecimento do sentido e das necessidades da escola rural.

Os estagios exercem estas funções:

a) orientam e preparam os dirigentes para Cursos intensivos de férias para professores rurais;

b) selecionam os dirigentes de outros tipos de Curso, entre os quais os cursos regionais de treinamento pedagógico de professores rurais e os cursos normais regionais.

Como se tornam urgentes providências no sentido de serem ampliadas, cada vez mais, as possibilidades de treinamento dos professores rurais, resolveu a Secretaria da Educação fazer instalar ainda este ano, em diversas regiões do Estado, cursos intensivos de treinamento para o professorado leigo que leciona nas escolas rurais.

ZONEAMENTO

Os estudos para sua localização abrangem cinco zonas: norte — sul — centro — oeste e triângulo, onde poderiam funcionar tais cursos em meio essencialmente rural (sítio ou fazenda) e em regime de internato, com a duração de 4 meses e matrícula de 20 a 30 alunas-estras em cada curso. Para a convocação seriam escolhidas as professoras rurais que mais se houvessem distinguido nos cursos intensivos de férias.

Além de professores técnicos, já com estágio na Fazenda do Rosário, contariam tais Cursos com a colaboração de agrônomos do Ministério ou da Secretaria da Agricultura, com médicos ou enfermeiras da Secretaria de Saúde e com outros elementos úteis ao treinamento do professorado rural.

c) Cursos normais regionais: Aham-se em estudos os programas desses cursos, que têm como objetivo prepa-

rar jovens brasileiros possuidores do diploma do curso primário, capazes, intelectual e moralmente para as funções de professor no meio rural, em curso de 4 anos, além do período de preparação para admissão, de estudos em ambiente rural. Desses futuros regentes do ensino primário espera o Estado a consolidação da reforma que atualmente se esboça no plano da escola rural.

O 1.º Curso Normal Regional, instalado na Fazenda do Rosário em 19 de agosto de 1949, reiniciará as suas atividades em março próximo vindouro com alunos internos, todos bolsistas do Governo e candidatas das Prefeituras, e alunos externos, residentes no meio rural próximo a Fazenda do Rosário.

Dessa experiência dependerá mais rápido e seguro o desenvolvimento de outros Cursos Normais Regionais, que poderão surgir em diversos pontos do Estado, por iniciativa particular ou pública, de cunho estadual ou municipal.

Do maior número destes Cursos, bem organizados, dirigidos por docentes idôneos e convictos da necessidade urgente de uma assistência ao ambiente rural dependerá a rapidez e a qualidade da transformação do homem do campo, que assim saberá valer-se dos recursos do meio e a êle se radicará mais viva e profundamente. (De *Fôlha de Minas*, fevereiro, 1950).

de transição para a lepromatosa ou tuberculóide. A metade dos doentes desta forma é também contagiante e não se beneficia rapidamente ao tratamento.

A tuberculóide é a forma benigna e não contagiante, salvo nos períodos reacionais. São casos que, na criança, se curam até espontaneamente e mostram-se muito dóceis ao tratamento.

O diagnóstico diferencial da lepra com outras moléstias da pele é, às vezes, muito difícil, salvo para o especialista.

Toda pessoa que se considerar atacada de lepra deverá procurar imediatamente um médico especialista, porque, quanto mais cedo se fizer o diagnóstico, tanto maior êxito no tratamento.

Não se iludam os doentes tomando remédios só porque são anunciados; procurem o seu médico e fujam de tratamento sem orientação do especialista.

A medida principal para evitar-se a lepra é evitar a convivência com leprosos.

O isolamento dos leprosos contagiantes e o tratamento em Dispensários dos doentes não isolados são os elementos principais na profilaxia da lepra. (Do S. P. E. S. de Minas Gerais.