

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

«REVISTA DO ENSINO»

A' Biblioteca



SUMÁRIO

COLABORAÇÃO: Um Clube Agrícola Modelar, *Iracema Rorigues*. — O Desenho na Escola Primária, *Maria José Ferber*. — A técnica no ensino dos números, *Maria da Glória Barros*. — Biblioteca Infantil, alma da Escola Primária, *Nair Starling*. — Deus no coração da Escola, *Raul de Almeida Costa*. —

TRANSCRIÇÕES: Saude Pública é educação. — "Honor System", *Athos da Silveira Ramos*. — A Conduta da Criança, *Gertrude Driscoll*. — **LEGISLAÇÃO FEDERAL:** Lei Orgânica do Ensino Primário.

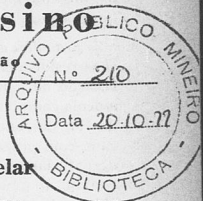
HOMENAGEM DE “REVISTA DO ENSINO”



Antonio Carlos Ribeiro de Andrada

Revista do Ensino

Da Secretaria da Educação



Um Clube Agrícola Modelar

IRACEMA RODRIGUES

(Superintendente do Clube Agrícola de Gimirim)

Publicamos, a seguir, o relatório com que o "Clube Agrícola de Gimirim" conquistou, em 1945, os prêmios do "Concurso Pestalozzi" instituídos pelo Ministério da Agricultura, que eram de Cr \$2.000,00, em dinheiro, um diploma de honra e um conjunto de ferramentas para horticul-tura. A maneira simples, quasi esquemática, com que este relatório expõe as atividades e resultados do clube é bem uma demonstração de capacidade de síntese no máximo de força de expressão, na apresentação metódica de assunto que dispensa encarecimento.

Relatório enviado ao S. D. do Ministério da Agricultura em 25 de outubro de 1945.

Atividades do clube agrícola n. 93 do grupo escolar de Gimirim.

Trabalho no estabelecimento: — O clube agrícola "Alberto Torres", do grupo escolar de Gimirim, em Minas Gerais, é um dos mais antigos, datando sua fundação de 1935. Justamente, este ano, completou o seu primeiro decênio.

Está com 103 sócios e todos se ocupam em atividades próprias de suas tendências. Os clubistas trabalham com entusiasmo. Uns se prendem ao Apiário Brasil, outros se dedicam ao serviço de horta e jardim, vários se encarregam do trabalho de avicultura, e, atendendo às preferências individuais, à hora determinada para trabalhos manuais ou em outros

momentos oportunos todos se movimentam espontaneamente e com muita dedicação. A área cultivada é de 965 metros quadrados.

Trabalho em casa: — Certo número de sócios cultiva em suas residências, hortaliças e flores. É sobremodo intensa a criação de galinhas "leghorn", motivada por um conjunto avícola completo, que o clube recebeu como prêmio, da SCAL, do Rio de Janeiro, em 1942. Muitos alunos sócios se dedicam, com prazer e vivacidade a esse mistér; e foi com grande entusiasmo que, em determinado dia, atendi ao amável convite de uma aluna, para ver no quintal de sua casa suas alvas galinhas, boas poedeiras!

Muitos alunos já se acostumaram a comer verduras e cultivam sua pequena horta, como medida de economia, a exemplo do grupo escolar. Não há mais carência de hortaliças, como dantes.

Cooperação: — O clube agrícola n.º 93 participa anualmente da Semana da Criança e promove a Festa da Árvore. É regular a sua biblioteca e os produtos são sempre expostos, com o intuito de propaganda educativa.

Segundo programa enviado ao S. D. dêsse Ministério e à Secretaria da Educação em Belo Horizonte, o clube tomou parte integrante, este mês, nas comemorações da Semana da Criança.

É, sem dúvida, grande auxiliar da cantina escolar, no fornecimento de seus produtos. Nota-se o espírito de perseverança das crianças, no combate às pragas, mormente à saúva. Há interêsse, há trabalho e rendimento em todos os seus aspectos.

Do S. D. recebe sempre ferramentas, sementes, instruções, além da palavra de elogio e de conforto, poderosos estimulantes para o aprendizado.

Outras instituições: — Lojinha, Correio Escolar, Pelotão de Saúde, Biblioteca Infantil, Jornalzinho "A Boa Vontade", as excursões, os clubes de leitura, cantina, parque de recreio, tudo oferece ao clube agrícola interessantes motivos

para enriquecer as suas experiências, além da assistência médico-dentária. A assistência médica é feita no Hospital da cidade, que fica nas proximidades do grupo escolar.

No S. D. existe documentação numerosa de nossa instituição ruralista, tais como gráficos estatísticos, fotografias, relatórios, jornais, etc.

Movimento financeiro

1944 — Venda de hortaliças — aves, ovos, mel, cera — Cr\$ 633,00.

1945 -- Idem, idem até setembro — Cr\$ 1.201,00.

Cantina

1944 — Pratos de sôpa variada, distribuídos — 22.199.

1945 — Idem, idem até setembro — 14.071.

Este ano as cifras apresentam um movimento relativamente compensador, somente de uma colmeia do apiário apresentou a renda de Cr\$ 83,00. A apicultura, difundida entre os escolares, graças aos esforços da professora Maria Luiza Nogueira, a grande amiga das abelhinhas, vem progredindo dia a dia, e já conta o pequeno apiário com mais uma colmeia moderna e confortável para o trabalho organizado das operárias. Dirige os trabalhos da horta e jardim, com muito entusiasmo, a professora Maria Rodrigues. A cargo da professora Maria Inácia Costa está a pequena granja, que melhorou em quantidade, não obstante ter sido atacado por moléstias próprias das aves, entre as quais o "epitelioma". As moléstias das aves são combatidas conforme instruções do S. D., respondendo a consultas das crianças.

Vale dizer que o clube agrícola "Alberto Torres", dêste grupo escolar, vem desenvolvendo trabalho apreciável na formação de nossos educandos.

IRACEMA RODRIGUES

O Desenho na Escola Primária

MARIA JOSÉ FERBER
(Da 3.ª subchefia do D. E.)

No fim do ano letivo, são aplicados em tôdas as escolas primárias da Capital e do Interior do Estado onde trabalham professoras diplomadas pelo Curso de Aperfeiçoamento testes escolares organizados sobre as matérias do programa, com o objetivo de verificar o rendimento do ensino nesses estabelecimentos. O trabalho de elaboração, aplicação e correção dessas provas se faz sob a superintendência do Departamento de Educação, órgão técnico de assistência ao ensino, da Secretaria de Educação.

Interessado em saber como é compreendido e aproveitado o desenho na escola primária, o Departamento de Educação fez incluir em um dos testes aplicados no ano próximo findo, (1945) uma prova de desenho espontâneo na 2.ª, 3.ª e 4.ª séries. Pedia-se aos alunos fizessem um desenho bem bonito, sem mais outra sugestão.

Procuramos estudar os desenhos obtidos nos grupos escolares da Capital. Das classes da segunda série cujos alunos faziam o curso normalmente, foram tomadas, ao acaso, mil desenhos, sendo quinhentos de crianças do sexo masculino e quinhentos de crianças do sexo feminino, sem diferenciação de meio social (idades cronológicas de 7-8 anos).

O estudo foi orientado, tendo-se em vista saber o seguinte:

a) Que desenha a criança mineira da segunda série primária?

b) Como desenhavam os alunos da referida série?

Para responder à primeira dessas questões os desenhos foram classificados em dez grupos:

1. Casa
2. Paisagem ou cena
3. Motivos relacionados com os estudos
4. Meios de transporte
5. Árvores
6. Flores e frutos
7. Animais
8. Figura humana
9. Móveis e utensílios
10. Decorativo-geométrico.

Apurada a frequência dos desenhos em cada um desses grupos, verificou-se que o interesse pelo desenho da casa logo-grava percentagem elevada — 50,8% para as meninas e 48,4% para os meninos: Aliás, este interesse é característico nas crianças dos 7-8 anos, segundo estudiosos do assunto, dentre os quais o professor Sílvio Rabelo, que, estudando desenhos de crianças pernambucanas, encontrou, nas idades acima referidas, o desenho da casa para 39% dos meninos e 38% das meninas.

Em segundo lugar, por ordem de interesse, ficou colocada a paisagem, com 13% F e 10,8% M, resultados que revelam certo desenvolvimento das nossas crianças, porquanto este tipo de desenho já exige senso de profundidade, perspectiva.

Os desenhos correlacionados com as matérias do programa — linguagem, geografia, ciências e educação cívica — ocuparam o terceiro lugar, cabendo aos meninos a supremacia (11,8% — 6,4%). São resultados que, apesar de fracos ainda, já demonstram que o desenho vai sendo compreendido na escola primária como um meio de expressão, uma linguagem que apresenta as formas de maneira mais precisa do que a palavra. E aqui foram encontrados: desenhos de fada, mostrando relação com a linguagem; numerosos mapas de Minas Gerais, alguns já bem feitos, com divisão em zonas, outros com o rio S. Francisco e outros somente com a localização da Capital. A Bandeira Nacional constituiu motivo de grande interesse, notando-se algumas

bem desenhadas ao lado de outras que deixaram muito a desejar. As ciências naturais favoreceram sobremaneira o desenho, vendo-se representados pés de feijão, de milho, germinação, partes da árvore, insetos, peixes, cobras, aves, etc..

Em quarto lugar, vêm os meios de transporte: aviões, trens de ferro, carroças, etc. preferidos principalmente pelos meninos (13,2% M e 3,6% F).

Os desenhos de árvores, flores e frutos que, segundo afirmações como a de Buhler, aparecem bem mais tarde, foram classificados em quinto e sexto lugares.

O interesse pela figura humana e pelos animais ocupou sétimo e oitavo lugares, concordando assim com esta afirmação de Buhler — "a criança desenha a princípio o homem e alguns animais, mais tarde desenha a casa, carros puxados a cavalo e muito mais tarde ainda, árvores, flores, frutos e objetos usuais".

Finalmente, móveis e utensílios, desenho decorativo e desenho de figuras geométricas ocuparam os últimos lugares da escala, com porcentagens mínimas, significando o pouco interesse por essas espécies de desenhos. Uma criança, apenas, entre mil, fez o desenho decorativo que vem abaixo:

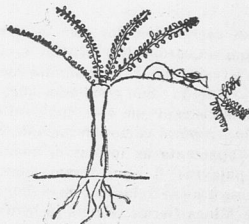


Fig. II

O desenho ao serviço das Ciências Naturais — São de barro que constrói sua casa.

Com o desenho de figuras geométricas, deu-se o mesmo fato. Apenas uma criança se dedicou a este tipo de desenho. (Fig. II).

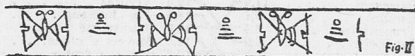


Fig. II

O quadro seguinte resume o que acima ficou dito:

QUADRO COMPARATIVO DOS DESENHOS PREFERIDOS PELAS MENINAS E PELOS MENINOS MINEIROS:

	Masculino		Feminino	
1.	Casas 46,4	—	50,8	Casas 1
2.	Meios transp. 13,2	X	13,0	Paisagem 2
3.	Estudos 11,8	X	10,6	Flores e frutos 3
4.	Paisagem 10,8	X	9,6	Árvores 4
5.	Animais 4,8	X	6,4	Estudos 5
6.	Árvores 4,2	X	3,6	Meios transp. 6
7.	Fig. humana 3,8	X	2,2	Fig. humana 7
8.	Flores e frutos 3,8	X	2,2	Animais 8
9.	Móveis utensílios 0,6	—	1,0	Móveis e utensílios 9
10.			0,2	Decorativo 10

Comparando a preferência da criança mineira de 7-8 anos com a da pernambucana da mesma idade, pode ser observada uma boa correlação entre desenhos de alguns grupos, como: casas, meios de transporte, flores, frutos, animais, ao passo que entre outros a diferença foi sensível. A paisagem, que nos desenhos da criança mineira figura em segundo lugar, nos da pernambucana passa ao oitavo. Em compensação, os desenhos da árvore, da figura humana, dos móveis e utensílios, que para as crianças mineiras ocupam, respectivamente, o quinto, oitavo e nono lugares, entre as pernambucanas sobem ao segundo, terceiro e quinto lugares. (Ver quadro abaixo).

QUADRO COMPARATIVO DAS PREFERENCIAS DA CRIANÇA MINEIRA DE 7-8 ANOS E DA PERNAMBUCANA DA MESMA IDADE

Mineiras		Pernambucanas	
1. Casas	49,6	38,5	1
2. Paisagem	11,9	19,0	2
3. Estudos	9,1	18,5	3
4. Transportes	8,4	13,0	4
5. Árvores	6,9	12,5	5
6. Flores e frutos	6,2	10,0	6
7. Animais	3,5	9,5	7
8. Fig. humana	3,0	4,0	8
9. Móveis utensílios	0,8		9
10. Decorat. e geom.	0,2		10

b) Como desenha a criança mineira na segunda série primária?

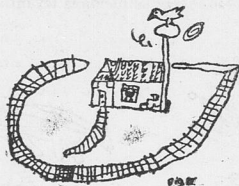
A resposta a esta questão foi condicionada à análise dos mesmos desenhos sob os seguintes critérios:

1. Lógica
2. Proporção
3. Perspectiva
4. Transparência
5. Movimento
6. Originalidade
7. Arte.

De modo geral, os desenhos das crianças apresentam ora uma falha, ora outra, ora, (o que é mais freqüente), muitas falhas ao mesmo tempo. Entretanto, foram encontrados alguns desenhos bons, em que puderam ser observados concomitantemente proporção, lógica, perspectiva, etc. (Fig. III).



Mas ao lado de desenhos como este, encontram-se também outros inteiramente desprovidos dos característicos de um bom desenho. (Fig. IV).



A análise do critério "proporção" mostrou que 39,4% dos desenhos em estudo, eram bons sob este aspecto. Mas esta percentagem revela que a proporção é difícil para a criança, fato observado principalmente em se tratando de uma cena ou paisagens, pois acontece, muita vez, como na fig. V, ha-



ver certa proporção no desenho da casa, mas é colocado um portão grande demais, um avião em vôo de proporções tão avantajadas quanto às da casa, um coqueiro ao lado, provido de cocos que rivalizam em tamanho com a altura da cerca, etc.

Também o desenho (fig. VI) que representa um picapáu tirando da árvore uma larva para comer, é típico de desproporção.

A percentagem dos desenhos que apresentam certa lógica já é melhor (46,4%) e as meninas levam vantagem sobre



Fig. V



Fig. VI

os meninos (31,4% contra 15%). Estes dados permitem verificar o que estudiosos do desenho infantil já observaram: que aos 7-8 anos a criança começa a suprimir os detalhes ocultos passando os seus desenhos a serem mais exatos. Entretanto, aparecem de quando em vez, desenhos em que o sol é representado ao mesmo tempo que as estrelas; carroças colocadas



Fig. VII

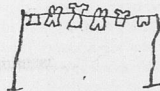


Fig. IX

nas bordas das rodas; varais e rédeas que se mantêm milagrosamente sem auxílio algum, ou ainda roupas que secam ao sol, estendidas no varal, de maneira extraordinária, como nos desenhos seguintes:

Ainda sobre a lógica pôde ser notado que o colorido contribue para acentuar a sua ausência, pois foram encontrados desenhos de casas com telhados azuis, janelas roxas, homens com rostos verdes, etc. O colorido, quando bem aproveitado, é um bom auxiliar do professor, para o desenvolvimento da lógica infantil.

A perspectiva ocupou o terceiro lugar, com vantagem dos meninos sobre as meninas — 12,2% e 9,4%. De modo ge-



Fig. X

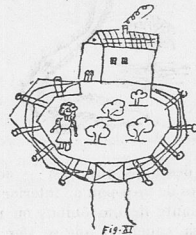


Fig. XII

ral, porém, os desenhos deixam muito a desejar sob este aspecto, o que é, aliás razoável, visto estar a perspectiva condicionada a leis difíceis de serem compreendidas pela criança. Todavia, com o desenvolvimento da capacidade de observação, as crianças vão adquirindo o senso da profundidade. Contudo já pode ser observada uma certa transição à fase do "realismo visual", e vários desenhos o revelaram. (Fig. X).

Mas, ao lado desses, foram encontrados outros desenhos com falhas notáveis sobre este ponto. (Figuras XI e XII), onde se vêem a cerca e as duas meninas que se dirigem para casa, representadas em plano.

Quanto à transparência, as percentagens (9,4% F e ... 9,2% M) mostram que, aos 7 — 8 anos, os desenhos são mais

exatos. Entretanto, a fase do "realismo lógico", como a chamaram alguns psicólogos, persiste — muitas crianças ainda desenham o objeto tal como é realmente, e não como o vêem.

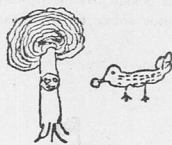
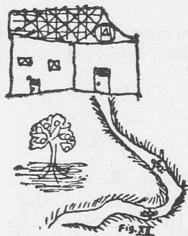
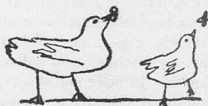


Fig. XIV

Dai desenhos absurdos — sob o ponto de vista adulto — ninhos de pica-pau no interior de um tronco de árvore, bancos e volante de um ônibus ou móveis de uma sala de jantar (mesa, cadeiras) que se vêm por transparência, como neste desenhos: (Figuras XIII e XIV).



Fig. XIX



O movimento vem ocupar o quinto lugar, tendo os meninos alcançado maior percentagem que as meninas (7,8% e 3,4%). Estes dados já expressam a preocupação das crianças pela vida, pelo movimento, pois ao invés de desenharem

um pintinho simplesmente, representam-no a querer apanhar um inseto que vòa, ou desenham um menino a tocar um pato para a lagoa, ou ainda regatas, partidas de foot-ball, ou um pescador em plena atividade, dentro de um veleiro. (Figuras na página 12).



FIG. XVI

A originalidade apresentou percentagens muito pequenas (1,6% M — 0,8% F), demonstrando que a criança de 7 — 8 anos desenha pela necessidade de exteriorizar o que lhe vai nalma, seja como fôr, sem nenhuma outra preocupação. Mesmo assim, alguns poucos desenhos apresentaram certa

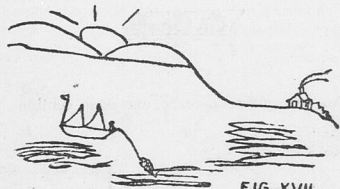


FIG. XVII

originalidade, revelando que seus autores desejaram fazer algo diferente — um avião que vòa sôbre uma cidade que é representada em silhueta; uma aula de aritmética, ou ainda um automóvel provido de uma aparelho de rádio, cuja antena se vê claramente, percebendo-se que o aparelho está

transmitindo uma música, pelas notas que a criança desenhava fora do automóvel:

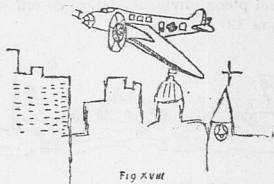


Fig. XVIII

Finalmente, o critério "arte" não apresentou melhores resultados do que o anterior "originalidade". Foram poucos



Fig. XIX

os desenhos em que se percebe um certo sentido artístico (fig. XXI).

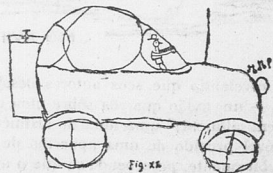


Fig. XX



FIG. XXI

O quadro seguinte sintetiza o que acabamos de relatar:

QUADRO COMPARATIVO DOS DESENHOS DOS MENINOS E MENINAS MINEIROS SOB O PONTO DE VISTA QUALITATIVO

1. Proporção	20,4	31,4	Lógica	1
2. Lógica	15,0	19,0	Proporção	2
3. Perspectiva	12,2	9,4	Perspectiva	3
4. Transp.	9,2	9,2	Transp.	4
5. Movimento	7,8	3,4	Movimento	5
6. Original	1,6	0,8	Original	6
7. Arte	1,6	0,4	Arte	7

Este estudo ainda deu oportunidade a mais algumas observações. A representação do sol, por exemplo, considerada como índice de equilíbrio, se fez numa percentagem de 11,0% para as meninas e de 6,6% para os meninos.

A presença da terra ou mar é nesta idade bem representada e a percentagem de desenhos com esses detalhes foi relativamente elevada (33,4% F e 27,0% M).

Os desenhos grotescos foram pouco freqüentes (0,8% F e 0,8% M) Figuras XXII e XXIII).

A religião foi fonte inspiradora de poucos alunos. Apareceram apenas desenhos representando igrejas e em percentagem reduzida (1,6%).



FIG. XXII



FIG. XXIII

Notou-se ainda nos desenhos infantis a influência da guerra e, entre algumas cenas encontradas sobre este assunto, destacaram-se — um avião da FAB comboiando um navio e um bombardeiro lançando bomba sobre uma casa.

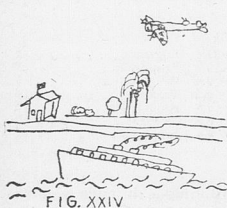


FIG. XXIV

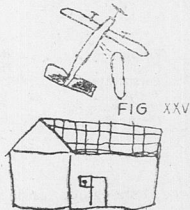


FIG. XXV

Foram encontrados também desenhos em que seus autores tiveram a preocupação de escrever os nomes dos objetos que tentaram desenhar. São trabalhos de criança que, provavelmente, já entraram na fase da auto-crítica. Porque não se sentem satisfeitos com os seus desenhos, julgando, talvez, que não correspondem à sua representação mental,

valem-se da palavra para dizer exatamente o que pretendiam desenhar.

A presença da fumaça em quase tôdas as chaminés de casas, de navios, de locomotivas, foi um fato digno de nota.

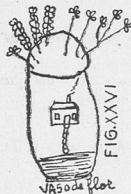


FIG. XXVI

cachorro
FIG. XXVII

Quanto ao tamanho, foram pouco freqüentes os desenhos pequeninos. A maioria ocupou espaços maiores e houve vários desenhos que abrangeram toda a página (0,30 cent. x 0,20 cent.).

Pelo que ficou exposto, vê-se que fazer um bom desenho, sob o ponto de vista da lógica, proporção, perspectiva, etc., não é fácil para a criança da segunda série primária, ou seja entre os 7-8 anos. No entanto, o desenho deve representar na escola papel tão importante quanto o da palavra. Um ensino sistematizado garantirá a sua aprendizagem, despertando o gosto das crianças mesmo para os desenhos geométricos ou decorativos. Tudo depende da maneira como for ensinado, pois a ilustre Mme. Artus Perrelet afirma em seu livro: — O desenho ao serviço da educação — “Se a criança não pode escolher um grande número de verdades mentais é porque elas lhe são mal apresentadas, e a experiência demonstrou que ela assimilava as noções puramente intelectuais quando se tinha o cuidado de lhe oferecer tais noções sob forma adaptável à sua idade”. E mais adiante: “Fiz alhures numerosas experiências e cheguei à conclusão de que a criança aprende muito bem a forma geométrica...”.

A técnica no ensino dos números

(Conclusões de observações realizadas em duas classes de 1.ª série, de tipos diferentes)

MARIA DA GLÓRIA BARROS
(Da 2.ª Subchefia do D. E.)

CLASSE DA PROFESSORA A

a) Encontramos os alunos, a 20 de março, no estudo da noção concreta dos números. Inferimos pela reação da classe, que a professora deu a noção dos números de vários modos, atendendo aos diversos tipos psicológicos dos alunos, sem se prender à predominância do tipo visual que é, de um modo geral, os mais comumente encontrados nessa idade escolar.

Apresentando a noção do número como uma coleção de certa quantidade de objetos, como na contagem de toalhas de rosto ($2 + 1 = 3$; $3 + 1 = 4$; etc.), atendeu aos alunos de tipo visual, porque eles guardam melhor os números que representam objetos.

Usando o tímpano, favoreceu aos de tipo auditivo, que compreendem melhor a noção dos números quando ouvem batidos, ou pancadinhas sobre a mesa, para poder contá-las.

Mandando traçar pauzinhos, favoreceu aos táteis, sugerindo às crianças que não sabem escrever números, que marcassem com traços as pancadinhas do tímpano.

Conclusão: — A professora atende às diferenças individuais.

b) A 17 de abril, a professora faz com que as noções sobre números surjam na classe, a propósito de tudo: folhinha pregada à parede, número de crianças presentes e ausentes, material escolar distribuído, histórias ilustradas em cartaz, livros da biblioteca da classe, dias que faltam para um determinado fim, aniversário dos alunos, leitura da história "O Pequeno Polegar", cujas gravuras foram depois mostradas individualmente a todas as crianças para contarem os filhos do lenhador e depois os do lobisomem, somando-os em seguida.

A partir de 29 de maio, a compra e venda simuladas em jogo preparam o ambiente para a introdução da loja, fixando, pelo interesse e pela repetição sem enfado, as noções que vão sendo estudadas através de processos que a vida apresenta, dando ao ensino uma feição utilitária, real e atual com o uso dos números dentro da sua própria função.

O cabide numerado da classe leva as crianças a guardarem de memória o seu número na colocação das toalhas e, ainda, dá-lhes o hábito de ordem.

Conclusão: — A professora aproveita todas as oportunidades para ensinar o cálculo em situação real, usando material concreto e da experiência da criança, aproveitando as condições mais ligadas à sua vida, facilitando-lhe a observação e o testemunho.

c) O ensino continua sendo feito lentamente, atendo-se à classificação intelectual dos alunos, o que facilitará o trabalho ulterior.

O desenho é largamente utilizado na classe pela professora e pelos alunos, não só para ilustrar, como para concretizar o trabalho: o cartaz de aniversários, os patinhos desenhados no quadro por uma aluna a propósito de uma história contada pela professora, outro para concretizar um problema historiado, problemas lidos pela professora e respondidos por meio de desenhos pelos alunos, etc., etc.

Conclusão: — A professora permanece na fase de concretização real, dado o nível intelectual da classe, estando o ma-

terial sempre presente e, quando não, é o desenho que vai concretizar o exercício.

d) Contando a história de um caçador que foi à caça e matou duas lebres, 4 saracuras, etc., a professora motivou muito bem a aula de 29 de maio. Lembrando a falta cometida pelos alunos que não festejaram o aniversário das coleguinhas gêmeas, motivou com muito acerto a introdução do cartaz de aniversário. Fazendo, a 29 de maio, a verificação das compras feitas por ela e por alguns alunos, no dia anterior, deu oportunidade para que a classe sentisse necessidade de um móvel para guardá-los, introduzindo assim a loja, com muita habilidade.

As crianças facilmente associaram o brinquedo de loja, nas aulas anteriores, à necessidades de uma loja verdadeira. Imediatamente foi feita, no quadro, a lista do material adquirido para esse fim, seguida dos respectivos preços, e eleitos os dirigentes da loja, entre as próprias crianças.

Conclusão: — A professora, dentro de normas democráticas, mantém o interesse dos alunos durante todo o trabalho, iniciando-os na prática do julgamento e da responsabilidade, motivando o trabalho com muita habilidade.

e) Fazendo contar silenciosamente as pancadinhas do timpano e fazendo guardar de memória o número de animais mortos pelo caçador, o número de filhos nas histórias lidas, dando problemas para serem respondidos nos caderninhos, a professora dá aos alunos um ensino que corresponde aos reclamos da psicologia aplicada.

Fazendo usar e guardar, diariamente, as suas toalhas no mesmo lugar, dá-lhes hábitos de asseio e de ordem. Levando os alunos a verificarem o resultado do próprio trabalho e a trabalharem com cuidado nos seus caderninhos, inculca-lhes ensinamentos que produzirão hábitos necessários e favoráveis, ao mesmo passo em que lhes ministra os meios de adquirirem conhecimentos.

Conclusão final — A professora não tem em vista apenas a transmissão de conhecimento, propriamente, da matéria a ser dada de acordo com o programa.

Ao contrário, ela tem, a par da preocupação com a matéria de ensino, de acordo com as diferenças individuais e com o nível intelectual da classe, a formação de hábitos, na medida da aquisição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e em consequência dessa mesma aquisição.

Encontrámos a classe na fase de concretização total e a deixámos na fase preparatória à abstração.

CLASSE DA PROFESSORA "D"

a) Encontrámos a classe no estudo da quantidade, noção adquirida conjuntamente com a contagem e escrita do número. Desenhando 4 copos de tamanhos diferentes, depois duas caixas também diferentes, duas árvores, 3 régua desiguais, a professora deu noção respectivamente de *ordem*: — 1.º, 2.º, 3.º, 4.º; de *tamanho*: maior e menor; de *localização*: em cima, em baixo da árvore; de *dimensão*: régua mais comprida, mais curta, mais larga.

Uma aluna vai ao quadro, mostrando grande aptidão para o desenho.

A professora, fazendo as crianças tirarem os seus cadernos, faz a verificação da aprendizagem, mandando desentear:

uma laranja grande e uma pequena;
1 vaso estreito e 1 largo;
uma árvore pequena e uma grande;
uma régua curta e uma comprida.

A 27 de março, a professora dá vários problemas que, depois de respondidos, são ilustrados no quadro para verificação do cálculo e marcha do raciocínio. Esses problemas são de soma ou subtração, bem simples, com uma só operação dentro dos fatos fundamentais, cujo resultado não excede a 10. Versam sobre situações da experiência da criança ou facilmente imaginados por elas. Exemplo: Fui ao mercado e comprei duas laranjas; eu já tinha 3 laranjas. Com quantas fiquei?

Conclusão: — Encontramos a classe na fase preparatória à abstração, caracterizada pelo desenho, supondo-a portanto, já desprendida da fase de concretização real.

b) Estudam a quantidade 6, verificando as suas combinações através dos fatos fundamentais. Pela primeira vez, vemos a professora lançar mão da concretização real, mandando uma aluna separar lápis de côr para efetuar as combinações em tôrno do n.º 4. Através de problemas fictícios, não concretizados, imaginados pela criança, fixa a noção de metade.

Exemplo: — Eu tenho seis laranjas; dou a metade à Luci — com quantas ficarei?

A propósito de uma compra feita por um aluno, a professora levanta outros problemas, pedindo o resultado e o trôco de diversos modos.

Organiza alguns em série, sobre "Joãozinho e Maria", que os alunos resolvem oralmente.

A 23 de maio propõe às crianças que façam os próprios problemas e que determinem um colega para resolvê-los.

Todos os alunos, excetuados apenas os que apresentaram alguns fatos fundamentais como problemas, agiram exatamente como a professora quando formula seus problemas, apresentando-os do tipo descritivo.

Conclusão: — A professora, atendendo talvez ao nível elevado de sua classe, não transmite conhecimentos dentro de uma situação concreta, atual e real de vida. Dá problemas apenas descritivos ou imaginários, raramente ilustrados. São problemas que, por não partirem de uma necessidade do aluno, deixam de trazer interesse e não provocam atividades.

O ensino é bastante formal, embora o ambiente seja propício a trabalho mais real, não obstante a falta da loja, onde a matéria poderia ser dada em caráter funcional.

c) Apresentando os cartões-relâmpagos de $1 + 1$ até $1 + 9$, a professora procura verificar e fixar a aprendizagem dos fatos fundamentais que não excedem de 10, formados de 2 algarismos, pedindo tôdas as combinações para os números: 5, 8, 1, 3, 7, 4, 6, 9 e 2. As crianças reagiram bem, ape-

sar de o material deixar muito a desejar, por ser em cartolina amarela e tinta vermelha, tornando-se quase invisível a certa distância.

Aproveitando essa ocorrência, foi o "cinema de números" introduzido pela professora, como processo em que a verificação dos fatos fundamentais é automática.

A professora, no final da aula, passou no quadro o seguinte exercício para que os alunos escrevam nos seus cadernos apenas o resultado:

$$\begin{array}{cccccccc} +9 & +7 & +3 & +4 & +6 & +1 & +6 & +7 \\ 1 & 2 & 5 & 2 & 3 & 2 & 2 & 1 \\ \hline & & & & & & & \end{array}$$

As crianças trazem tôdas os seus cadernos de aritmética bem cuidados, com exercícios em ordem, algarismos bem feitos, espaçados.

Fazem uso da régua para a margem, datam e assinam todos os exercícios.

A chamada em classe é feita pelos próprios alunos que dão, em seguida, expressão numérica ao resultado, apresentando-o à professora. Há na classe material variado e bem cuidado, como: uma folhinha para os alunos mudarem as fichas, mantendo-a em dia; um cartaz de aniversário bem expressivo; um outro com os números dos telefones dos alunos; outro, de freqüência diária; fichas diversas, cartões-relâmpagos, etc.

Apesar da classificação elevada da turma, porque nesse período infantil (até 8 ou 9 anos) o ensino é essencialmente objetivo e predominantemente visual, devia passar do concreto para o abstrato, sem forçar muito o raciocínio, porque o aprendizado da aritmética está mais prêso aos processos que à inteligência da criança.

A apresentação da matéria, assim desligada da vida ou com ela relacionada tão indiretamente nesse período de desenvolvimento infantil, que exige tanta objetivação, não dá

à criança oportunidade de aplicar os seus conhecimentos, e ela ficará, portanto, desconhecendo a necessidade do seu uso.

Não foram atendidos pois, pela professora, nas aulas que observámos, estes princípios:

“Todo conhecimento deve ser dado dentro de uma situação real de vida da criança;” “Todo conhecimento deve ser dado dentro de uma situação que o aplique;” “O conhecimento para firmar-se precisa encontrar oportunidade para a sua aplicação.”

A professora, entretanto, sabe manter o interesse dos seus alunos durante as aulas, exige exatidão e presteza nos cálculos, e habitua o aluno a verificar o seu próprio trabalho.

Encontrámos a classe na fase real imaginária, com desenhos, e a deixamos na fase real, sem desenhos.

MARIA DA GLÓRIA BARROS

* * *

Aviso aos Professores e Assinantes

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

(Continuação da pág. 314)

Biblioteca Infantil, alma da Escola Primária

NAIR STARLING

X I

D U A S S U G E S T Õ E S

Como motivar a fundação da Biblioteca Geral

Para o educador experimentado, os recursos são vários: a chegada de um livro, a necessidade de livros para resolver projetos ou qualquer estudo em que a classe esteja empenhada, etc.

Há ainda outros meios, como excursão a uma biblioteca já em funcionamento, a “Hora de Histórias”, o “Clube de Leitura”, a biblioteca de classe, etc.

Da “Hora de Histórias” à biblioteca de classe, há apenas um passo a dar.

Na pequena estante da biblioteca de classe, organizada para mais satisfazer a objetivos especiais, há sementes da organização mais ampla que é a Biblioteca Geral.

Como organizar o horário

Não é trabalho fácil a organização de horário que contente a todos, principalmente nas escolas de maior frequência.

Qualquer que seja o número de classes, porém, devem favorecer sempre às de 3.º e 4.º anos, que já possuem melhores condições de aproveitamento.

As classes de 1.º e 2.º anos, com leitura menos independente, encontrarão, na biblioteca de classe e na "Hora de Histórias", bastantes estímulos para o desenvolvimento dos hábitos de leitura silenciosa.

Para as classes adiantadas é conveniente horário mais longo, não excedendo contudo a 50 minutos.

Cada núcleo escolar possui condições peculiares que devem ser observadas, cabendo, assim às diretoras a organização de horários que se harmonizem aos interesses gerais, dando oportunidade a todos.

X I I

REGULAMENTO

É necessário dar regulamento à biblioteca, em benefício da coletividade e educação da criança, o qual deverá ser lido e comentado com as crianças apualmente, para que saibam o valor da biblioteca e por que foi organizada.

Cada escola terá o regulamento que lhe fôr mais conveniente, de acôrdo com o meio, e afixado em lugar bem visível para conhecimento de todos.

Para melhor orientação, transcreveremos o regulamento que rege os nossos trabalhos.

Regulamento da Biblioteca do Grupo "Alexandre Drumond"

Artigo primeiro — ATITUDE NA BIBLIOTECA

- a) Modo correto de sentar.
- b) Silêncio.
- c) Atenção à leitura.

Artigo segundo — ATITUDE PARA COM O LIVRO

Tanto na biblioteca quanto em casa, o livro gosta de ser bem tratado.

Tratar bem o livro é:

- a) Não pegar nêle com as mãos sujas.
- b) Não molhar o dedo de saliva para passar suas páginas.
- c) Não rabiscar ou escrever nêle.
- d) Não o abrir com a face contra a mesa.
- e) não colocar dentro dêle lápís ou caneta.
- f) Não lhe dobrar as páginas.
- g) Não o deixar jogado à-tôa.

Artigo terceiro — RETIRADA E ENTREGA DE LIVROS

- a) Os livros recreativos só poderão ser retirados às sextas-feiras de catorze horas em diante.
- b) Os de informação serão retirados diàriamente, de treze às quinze horas.
- c) Os recreativos deverão ser devolvidos segunda-feira de catorze às dezesseis horas.
- d) Os de informação poderão ficar com o interessado o tempo necessário ao estudo, mas da ficha de retirada constará a data em que deverá ser devolvido.
- e) Verificando-se o atraso na devolução, multa de ... Cr \$0,20 para as crianças e de Cr \$0,50 para qualquer outra pessoa, por dia.
- f) Nenhum livro poderá ser retirado ou devolvido sem a ficha da biblioteca.
- g) Os livros não poderão ser emprestados a pessoas estranhas ao Grupo ou Escola.

Artigo quarto — COLEGAS AJUDANTES

Em cada classe será eleito, anualmente, um aluno para auxiliar nos trabalhos da biblioteca.

Artigo quinto — ATRIBUIÇÕES DA BIBLIOTECARIA

- a) Orientação geral dos trabalhos.
- b) Classificação e seleção dos livros.

- c) Organização de gráficos segundo o ano, sexo, idade e gráficos comparativos.
- d) Promover o desenvolvimento da biblioteca pelos meios que julgar convenientes.
- e) Contar histórias às classes do primeiro ano, incrementando o interesse dos alunos por livros, autores, editoras, etc.
- f) Estimular os alunos ajudantes, dando-lhes responsabilidades e gosto pelo trabalho.
- g) Organizar o horário.
- h) Manter em dia a escrituração da biblioteca.
- i) Organizar documentação para as aulas, auxiliando as crianças na resolução de problemas e projetos.
- j) Dar colaboração ao jornal da Escola, quando solicitada.
- k) Suspender do uso dos livros ou da frequência à biblioteca os alunos que transgredirem o regulamento.
- l) Zelar os livros e material da biblioteca.
- m) Não permitir a retirada de livros ou material fora do regulamento.
- n) Estimular as crianças na organização de atividades materiais e intelectuais, como sejam perfis, concursos, desenhos, etc.

Artigo sexto — CADERNETAS DOS ALUNOS

Cada aluno deverá possuir na biblioteca, uma caderneta para registro dos nomes de todos os livros lidos durante o período escolar, caderneta que lhe será entregue, definitivamente, por ocasião da festa do diploma.

X I I I

ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

É considerada empírica toda organização que não obedeça ao sistema decimal, que padroniza o trabalho de modo científico e universal.

Organizar a biblioteca de modo pessoal é condená-la à rotina e ao erro.

O sistema decimal desenvolveu-se desde 1873 e foi o resultado de diversos anos de estudos em mais de 50 bibliotecas da América do Norte, tendo o autor se convencido de que o método facilita grandemente o trabalho.

“A colocação dos livros nas estantes deve corresponder à classificação decimal dos assuntos. A classificação decimal é a representação, por números classificadores decimais de todas as ciências e de todas as atividades humanas, dispostas em ordem sistemática, indo do geral ao particular, do gênero à espécie. Esses números, de significação invariável, lêem-se da esquerda para direita e representam o sectionamento de um mesmo assunto”.

O sistema decimal deveria ser estudado por quantos se interessam pelo trabalho, porque é de fácil compreensão e rigorosamente lógico. É por vezes insuficiente, quando se trata da organização de uma fração da biblioteca geral, que é a parte infantil, mas a bibliotecária poderá fazer ligeiras adaptações, seguindo o ritmo decimal. Poderá também combiná-lo com outro como se faz na biblioteca “Caetano de Campos” em São Paulo, onde é usado o sistema decimal combinado com o de Cutter.

Pormenores sobre o sistema decimal tornam-se, aqui, desnecessários, porque está bem esclarecido nos livros: “Decimal Classification” de Melvil Dewey, bibliotecário americano, inventor do método; “Classificação Decimal” por Heloísa Cabral da Rocha Werneck; “Instruções para a organização das bibliotecas municipais”, do Instituto Nacional do Livro, etc.

Daremos, aqui, apenas a Classificação e a Divisão decimais, inclusive ligeira explicação.

CLASSES

- 0 Generalidades ou trabalhos gerais.
- 1 Filosofia.
- 2 Religião.

- 3 Sociologia.
- 4 Filologia.
- 5 Ciências puras.
- 6 Artes aplicadas
- 7 Belas artes.
- 8 Literatura.
- 9 História e geografia.

DIVISÃO

- 000 Trabalhos gerais.
 - 010 **Bibliografia.**
 - 020 Biblioteca econômica.
 - 030 Enciclopédias gerais.
 - 040 Coleções gerais e ensaios.
 - 050 Periódicos gerais, revistas.
 - 060 Sociedades gerais. Museus.
 - 070 Jornais, jornalismo.
 - 080 Bibliotecas especiais, poligrafias.
 - 090 Dicionários, raridades bibliográficas.
 - 100 Filosofia.
-
- 110 Metafísica, cosmologia.
 - 120 Metafísica especial, tópicos.
 - 130 Corpo e alma, psicologia.
 - 140 Sistema filosófico.
 - 150 Faculdades mentais, psicologia geral.
 - 160 Lógica, dialética.
 - 170 Ética, moral.
 - 180 Filósofos antigos.
 - 190 Filósofos modernos.
 - 200 Religião, teologia.
-
- 210 Teologia Natural (contos cristãos, revistas).
 - 220 Bíblia (Livros santos).
 - 230 Teologia dogmática (catecismos).
 - 240 Prática devocional (livros de orações, etc.).

- 250 Pastores, Práticas.
 - 260 Igreja, instituições.
 - 270 História da religião (Vida dos Santos, padres).
 - 280 Igrejas cristãs e outras seitas.
 - 290 Moral religiosa, vocações, religiões diversas.
 - 300 Sociologia e demografia.
-
- 310 Estatística e demografia.
 - 320 Ciência política.
 - 330 Economia Política.
 - 340 Direito, Lei.
 - 350 Administração pública.
 - 360 Associações e instituições sociais.
 - 370 Educação e ensino.
 - 380 Comércio, comunicação.
 - 390 Folclore, costumes, Alfandega.
 - 400 Filologia, lingüística.
-
- 410 Comparativismo, filologias gerais.
 - 420 Inglês.
 - 430 Alemão.
 - 440 Francês.
 - 450 Italiano.
 - 460 Espanhol.
 - 470 Latim.
 - 480 Grego.
 - 490 Línguas derivadas.
 - 500 Ciências Naturais.
-
- 510 Matemática.
 - 520 Astronomia, Cosmografia.
 - 530 Física e mecânica racional.
 - 540 Química, mineralogia.
 - 550 Geologia, mineralais.
 - 560 Paleontologia.
 - 570 Biologia e higiene.

- 580 Botânica.
 590 Zoologia.
 600 Artes úteis.
-
- 610 Medicina, farmácia, veterinária.
 620 Engenharia, indústrias mecânicas.
 630 Agricultura.
 640 Economia doméstica.
 650 Comunicações, comércio, transporte.
 660 Tecnologia química metalúrgica.
 670 Manufaturas, produtos manufaturados.
 680 Trabalhos mecânicos, ofícios.
 690 Construções, sua técnica.
 700 Belas artes, artes aplicadas.
-
- 710 Jardinagens, urbanismo, paisagens.
 720 Arquitetura.
 730 Escultura.
 740 Desenho, decoração.
 750 Pintura.
 760 Gravura, estampa, ilustração.
 770 Fotografia.
 780 Música.
 790 Divertimentos, jogos, esportes.
 800 Literatura, técnicas literárias.
-
- 810 Americana.
 820 Inglesa.
 830 Germânica (alemã).
 840 Francesa.
 850 Italiana.
 860 Espanhola.
 870 Latina.
 880 Grega.
 890 Línguas derivadas.
 900 História, geografia, cosmografia

- 910 Viagens, geografias, históricas.
 920 Biografia.
 930 História universal e história antiga (476 antes de Cristo).
 940 Europa — história moderna.
 950 Ásia — história moderna.
 960 África — história moderna.
 970 América do Norte — história moderna.
 980 América do Sul — história moderna.
 990 Oceania e regiões polares.

Como é de fácil assimilação, o método é decimal porque as matérias foram agrupadas em dez grandes classes que são representadas pelo primeiro algarismo da classificação.

O segundo algarismo representa a Divisão das Classes, em número de dez assuntos correlatos para cada Classe.

O terceiro algarismo representa as Secções, também em grupos de dez especificações para cada Divisão.

Os três algarismos mostram a classificação do livro sem subsecções que são o aperfeiçoamento da classificação. O ponto depois do terceiro algarismo indica as subsecções.

Exemplo:

- 523 Astronomia descritiva.
- 5 (Classe) Ciências Naturais.
 2 (Divisão) Astronomia.
 3 (Secção) Descritiva, astrofísica.
- 523.0 Astronomia descritiva.
 523.1 Universo.
 523.2 Sistema Solar.
 523.3 Lua.
 523.4 Planetas.
 523.5 Meteóros.
 523.6 Cometas.
 523.7 Sol.
 523.8 Estrélas.
 523.9 Passagem e ocultação.

A subdivisão pode continuar se o assunto permitir ou exigir. Mas nem todos os assuntos necessitam subdivisões, por já se acharem bem claros com os três primeiros algarismos. As subdivisões servem para tornar mais completa a classificação.

(As tábuas de Classificação e Divisão, etc., encontram-se nos livros que tratam do assunto e que já foram citados).

(Continua)

Corrigenda — No capítulo VI, página 207 da "REVISTA DO ENSINO", a partir do título "Juca e Chico" até "Heidi", J. Spyrí, são livros para 3.º e 4.º anos, os demais, a partir de "Rui Barbosa", são livros de informação.

NAIR STARLING

TABELA DE ANÚNCIOS

		Cr \$
Na capa (lado externo),	1 página	200,00
" " " "	1/2 "	120,00
" " (lado interno),	1 "	160,00
" " " "	1/2 "	100,00
Em páginas suplemento,	1 "	120,00
" " " "	1/2 "	80,00
" " " "	1/4 "	50,00

Os anúncios no corpo da Revista, em fórmula de artigos, bem como os anúncios em cores, pagam preços especiais previamente combinados

Só se aceitam anúncios que tenham interesse para o ensino ou para os professores

Deus no coração da escola

RAUL DE ALMEIDA COSTA

(Do Gabinete do Secretário da Educação)

A escola, sendo a continuação da própria vida, seria justo realizasse o prolongamento de um lar idealmente perfeito. Sem dúvida, entretanto, a escola da atualidade apresenta ainda como insolúveis muitos de seus problemas pedagógicos, falhando em vários de seus aspectos psicológicos e mostrando-se inconvincente no que respeita a seu panorama didático.

O grau de eficiência do professor não será senão o fruto de uma intenção bem dirigida e de um sentimento profundamente humano. Do ponto de vista do rendimento, qualitativa e quantitativamente, o problema do professor não será uma questão de puro senso intuitivo, e nem este exclui, mas, pelo contrário, solicita a cultura geral e o preparo técnico.

A escola moderna conquistou e fez seus os métodos e processos baseados nos princípios da pedagogia experimental e da psicologia aplicada. Entretanto, sem ser misonista aferada às velhas praxes, também não se entrega, de olhos fechados, sem discussão e sem exame, às inovações impostas pela moda através da reclamação dos postulados livrescos. E é assim que ela se livra do perigo de tornar-se um laboratório de experiências do ineditismo, e mantém o senso exato de sua finalidade construtiva e de sua função nobilíssima de defensora dos impostergáveis interesses da criança.

A escola pode ser um ecletismo equilibrado, reunindo velhas fórmulas consagradas pela experiência a inovações cre-

denciadas pelo êxito testemunhado por autoridade legítima e insuspeita.

Por outro lado, não poderia a escola viver divorciada, por indesejável influência do laicismo, da feição constitucionalmente cristã do nosso povo. O ensino religioso, que implica importante aspecto da própria educação cívica, não significa apenas resistência ao exotismo doutrinário do antideísmo vermelho. O catolicismo estratificou-se no coração do Brasil através do coração da escola brasileira, desde as catequeses de Anchieta até as sabbatinas do Caraça de nossos dias.

A legislação escolar deve, pois, reservar ao ensino religioso um lugar bem definido no "currículum" primário, não só pelo princípio da fé, mas também porque a religião, importantíssimo fator da civilização brasileira, no passado como no presente, é vínculo indestrutível da unidade e da coesão nacional.

* * *

Não cogito de saber se alguma jovem pensou conquistar, com o diploma de normalista, um título de habilitação, sem o propósito de ingresso na função magisterial. Muitas, talvez a maioria, colimaram uma cultura de vocação. Integram-se na benemérita classe do professorado, impondo-se como fatores decisivos de equilíbrio e de aperfeiçoamento, num raio de ação cada vez maior. Todas elas levam, porém, para o cenário tumultuoso da vida social, as possibilidades de uma influência benfazeja e duradoura. Durante o curso não receberam apenas ensinamentos e doutrinação, não sendo só os ouvidos o veículo sensorial da sua educação integral. Viram e sentiram o exemplo da disciplina, da nobreza de sentimentos e da coragem de renúncia num de seus aspectos cotidianos, adivinhando, sob o esplendor da abnegação e da fé, o alcance supremo do sacrifício.

Essa aprendizagem, pela prática e pelo exemplo, é a Fonte Castália onde se haure alento e tenacidade, e a sua influência, a estrela guiadora do pastor, iluminando e apontando o caminho a seguir.

Em longas e ásperas jornadas, surpreendi a vida das escolas, e dos mestres, nas mais dissemelhantes circunstâncias. Cerrando os olhos, para ver melhor, evoco, saudoso, essas pequenas células da civilização, onde se prepara o homem para o trabalho e para o amor da Pátria.

Uma normalista, nomeada professora, transfere-se para a localidade da escola e, na classe, defronta com algumas dezenas de alunos de aparências e atitudes as mais dissemelhantes e variadas. Alguns, bem vestidos, unhas e cabelos aparados, boas maneiras, evidentemente bem nutridos e felizes. Outros, descalços, anêmicos, pouco asseados e quase maltrapilhos, revelando a miséria do corpo e do espírito. Há os que denotam temperamento apático, os tímidos, os indiferentes, os irrequietos, os pugnazes e os indisciplinados. Alguns, de nível mental mais elevado, adiantam-se aos demais, sobrepujam o ritmo programático do ensino, tornando-se turbulentos. Outros, retardados pedagógicos, mesclam melancolicamente a paisagem heterogênea da classe.

Fora do estabelecimento, outras dificuldades avultam. São os pais, que relutam em fornecer aos filhos o material escolar de uso pessoal. Criticam as mais simples e razoáveis exigências da escola. Desejam que a professora seja menos exigente e mais sumária, reduzindo os pedidos de cadernos, livros e lápis. Outros se arremetem, temerariamente, contra os métodos e o programa. Para o ensino inicial de leitura não admitem senão o processo obsoleto da soletração. Lastimam a perda de tempo, o prejuízo do filho a ler frases sem conhecer o alfabeto, lembrando, saudosos, as vantagens da escola de seu tempo.

O meio é também hostil às instituições auxiliares e complementares da escola. Quase ninguém quer contribuir para a caixa escolar. E, assim, reveste aspectos dramáticos a penosa missão da mestra inexperiente. Volvendo-se sobre si mesma, ela considera, abatida e vacilante, a fragilidade de suas forças, ante a hostilidade ambiente, e o peso de sua enorme responsabilidade. Tem, por vezes, ímpetos de abandonar aquela situação, que se lhe afigura insustentável...

Começa então a surgir, atuando-lhe no espírito, a lembrança dos sacrifícios que testemunhou no colégio, e cuja extensão, no entanto, não lhe fôra possível avaliar e compreender. Evoca o vulto fugidio e manso das freiras que, nas madrugadas frias, deslisavam apressadas pelos corredores sombrios, entre o farfalhar das vestes talares e o suave ciciar das contas dos rosários. Eram as mestras queridas que, sob o hábito pesado, como num sudário, sepultavam a lembrança pungitiva do lar distante e dos bens que deixaram por amor de Deus.

E a professora conjectura: — Como tiveram, essas queridas santas, a fortaleza de espírito para acenar um adeus às promessas encantadoras da vida, que mal começavam a viver? — Como vivem agora, no retiro do mundo, a vida de prisioneiras, satisfeitas de seu voto de pobreza, sob a rígida disciplina monástica? — Por que não traem sombra visível de tristeza, e têm invariavelmente um sorriso doce a lhes brincar na face, e uma palavra de ternura na floração dos lábios? — Por que tanto se esmeram pela ordem e disciplina, pela saturação espiritual daquele ambiente assim tão cheio de bondade e pureza, de dedicação e desprendimento?

A jovem mestra transporta-se, em imaginação, àquela doce comunidade. Revê-se nas salas de aula, no salão de estudos, no pátio barulhento do recreio, e, à noite, no recolhimento da capela florida e iluminada... E ela conclui e percebe que há uma influência divina a inspirar a renúncia e o sacrifício.

Pergunta, então, de si para si: — A minha própria educação e formação cultural não constituem a dádiva generosa de uma dessas formas de sacrifício, de que sou, eu mesma, uma beneficiária?

Essas reminiscências e considerações atuam-lhe como um conforto balsâmico no coração aliviado. Examina, agora, se na função de que se acha investida, em razão de uma sucessão lógica de fatos e circunstâncias, não estará também — invisível aos olhos, mas sensível ao coração — o próprio designio de Deus. Desde então, já com o espírito reconforta-

do, vê descerrar-se um mundo novo, em que as dificuldades têm um sentido cada vez mais restrito e passageiro. Adquire uma convicção mais forte do seu valor, entrega-se ao exercício do cargo animado do propósito de vencer. E novos horizontes desdobram-se no cenário de suas perspectivas.

Ocorre-lhe o recurso de conhecer os lares de onde provêm, tão diferentes entre si, as crianças de sua escola. E emprende as visitas domiciliárias. Verifica, nessas visitas, situações profundamente diversas. Em certos lares há harmonia e conforto: o filho é objeto de cuidadosa orientação educativa. Em outros lares, o salário é insuficiente para as despesas da casa, onde surgem, em consequência, constantes desentendimentos. E há pais que, incapazes de uma dosagem acertada nas manifestações de seus sentimentos de ternura ou de severidade, adotam processos educativos que oscilam entre o rigor excessivo e o mimo exagerado.

Algumas vezes defronta-se com a miséria acompanhada de quase todo o sinistro cortejo da desgraça: casa em ruínas, escassês de pão e de agasalho, pai estilista, mãe histérica... Um quadro, em resumo, que lhe confrange a alma!

De cada uma dessas visitas ela trazia, porém, um novo estímulo aos seus propósitos e uma determinação mais firme de lutar e de vencer. E deixava, em cada lar, um vestígio palpitante da inspiração divina, quando fazia, em palavra delicada e meiga, a dádiva espiritual de sugestões e conselhos.

Suas observações diretas e seu trato pessoal com a família do aluno aclararam pontos obscuros para os seus olhos indagadores, e revelaram, para a sua consciência orientada, as incógnitas até então indecifráveis do comportamento na escola. Dedutivamente, compreende a diversidade e variações psíquicas, a oscilação das tendências, as características fisiológicas e as atitudes mentais de seus pequenos discípulos, porque viu, no palco do impressionante drama doméstico e social, os fatores que constroem ou desagregam a natureza humana, nesse período tão delicado em que afloram para a vida almas e corpos em formação.

Tornou-se mais tolerante, mais compreensiva e meiga, e conquistou, pela meditação e cordura de espírito, a virtuosidade fundamental da educadora: o poder de transfundir no próprio coração o sentimento da ternura maternal, na piedosa benevolência para os que mais precisavam de assistência e bondade.

Conseguiu, é certo, um diagnóstico apenas empírico e intuitivo da natureza dispar da criança — para corrigir falhas da conduta ou para estimular as melhores condições de escolaridade. Seu interesse descobre, então, recursos surpreendentes da imaginação posta a serviço da obra de reajustamento e retificação, e ela se devota aos pobrezinhos, aos retardados do físico e da inteligência, aos que sofrem desvios da vontade ou têm atrofiado o poder da afetividade. E é assim que consegue despertar naquelas almazinhas deformadas ou mal dirigidas um movimento de expectativa e um desejo regenerador.

O próprio meio social começa a modificar-se, humanizado pelo seu exemplo. O médico, o farmacêutico, o dentista oferecem-lhe o valioso e insubstituível subsídio do concurso de suas profissões na organização da assistência à criança. As autoridades locais, o vigário, os comerciantes, as pessoas esclarecidas dão-lhe apóio no sentido de que se garanta o fornecimento regular da sôpa escolar que, em prato fumegante, hão de os mais pobres saborear...

E a professora vê, pouco a pouco, sua escola transformar-se num ambiente de amor e de felicidade, onde o sorriso da criança é um reflexo do sorriso da Mestra, cujo espírito de maternidade iluminou e enobrecceu a sua missão de educadora. Sua dedicação por todos, pormenorizando-se no particular interesse dispensado a cada um, lembra a atitude sublime da Mãe, que ama a todos os filhos, em conjunto, e quer infinitamente a cada um, sem laivos de predileção.

* * *

As professoras, em sua maioria, encontram nos ensinamentos cristãos a base para a formação de seu caráter e para a construção de seus triunfos.

Amado e educando, elas têm na religião a grande inspiradora das virtudes, que as tornarão verdadeiras Mestras, — pois ser Mestra é ser Mãe, é desdobrar-se em solicitude e carinho, em abnegação e altruísmo. Ensinar é amar, é acolher com piedade e solicitude os menos dotados, os mais negativos de seus discípulos, e é ser capaz do milagre de transformá-los em parcelas vivas e eficientes na soma dos valores exponenciais de uma grande Nação.

RAUL DE ALMEIDA COSTA

* * *

CONSELHOS DA SAÚDE PÚBLICA

Higiene dentária

É preciso incutir nas crianças, desde os seus primeiros anos de vida, os hábitos de asseio e de higiene bucal, até que, com a idade, elas se convençam da importância desta prática higiênica.

* * *

Ar livre

A vida ao ar livre é um dos melhores recursos para aumentar a resistência contra os resfriados.

* * *

Perigo do álcool

O alcoolismo é um dos grandes flagelos sociais. O uso prolongado do álcool torna o organismo menos resistente, predispondo-o para o contágio de moléstias perigosas como a tuberculose. Evitar o álcool equivale a proteger a própria saúde, a saúde dos filhos e o futuro sadio da raça.

(Do Serviço de Propaganda^{de} Educação Sanitária)

tá-lo diretamente, tomou parte numa espécie de mesa redonda que o técnico norte-americano realizava com os técnicos daquela repartição do M. E. O Dr. French estava assistido pelos Drs. Gustavo Lessa e Luiz Barbosa, que serviam de intérpretes nos pontos onde havia uma necessidade de maiores esclarecimentos.

O Children's Bureau

O "Children's Bureau", organismo que deveria ter como correspondente no Brasil o Departamento Nacional da Criança, é um dos órgãos mais prestigiados nos Estados Unidos e já conseguiu realizar uma obra que transpõe as fronteiras da grande nação do norte, e que serve de exemplo para o mundo. O Dr. William French começou a sua explicação da seguinte maneira:

— A função real do Children's Bureau é a educação. Este é o melhor caminho para se fazer saúde pública. O organismo auxilia os Estados na educação e na assistência às crianças e às mães. Não tem qualquer função executiva. Dá auxílio financeiro aos Estados para que todas as crianças norte-americanas recebam o mesmo tratamento. Exerce assim uma função supletiva.

Prossegue explicando como se processa a concessão do auxílio aos Estados. O Departamento de Saúde local apresenta um plano ou projeto. O Children's Bureau estuda-o, discute-o, propõe modificações, e, por fim, aprova-o. Concede o dinheiro. Não tem qualquer interferência mais, senão no que diz respeito a uma fiscalização sobre a maneira de execução do projeto pelas autoridades estaduais. Quase nunca há atrito entre o Children's Bureau e as autoridades sanitárias estaduais, pois tudo se faz numa base muito clara e sincera. A discussão obedece a características estritamente técnicas, não descendo nunca a considerações de natureza política.

Um ponto muito interessante que o Dr. French fez questão de frisar foi que o Children's Bureau não faz constru-

Saúde pública é educação

Um dos pioneiros da saúde pública nos EE. UU., Dr. William French, fala aos brasileiros sobre o "Children's Bureau" e faz referências ao Centro de Saúde de Petrópolis e às obras do Vale do Rio Doce. — Para aqui transcrevemos as significativas impressões do grande amigo da criança tais como foram colhidas pelo repórter de "O Jornal".

A presença do Dr. William French, um dos pioneiros da saúde pública nos Estados Unidos e um dos campeões da defesa da criança na terra de Tio Sam, era uma oportunidade interessante para o repórter carioca obter algumas informações úteis ao nosso público. Acrescia que o Dr. French, a convite de autoridades brasileiras, fizera uma viagem pelo interior, estando assim em excelente situação para dizer, com a sua apreciação de técnico experimentado, como iam marchando os trabalhos que visitou.

O Dr. William French foi o primeiro homem nos Estados Unidos a iniciar um curso de Puericultura em Washington. Faz parte do Children's Bureau e é chefe do Departamento de Saúde no condado de Anne Arundel no Estado de Maryland. Na outra guerra, logo com a chegada da paz, foi mandado para a França e depois para a Bélgica, a fim de reorganizar os serviços de assistência, e realizou a sua tarefa com grande êxito, recebendo altas condecorações de governos europeus. É uma figura extremamente simpática, com a sua cabeleira completamente alva, a calma de um pastor protestante e o bom humor sempre presente no norte-americano.

O repórter foi encontrar o Dr. William French no Departamento Nacional da Criança. E, ao invés de entrevistas

ções, nem oferece prédios aos Estados para que os mesmos neles instalem serviços de assistência à infância. Faz tudo, menos dar prédios. Acha que a experiência americana é muito sábia neste sentido, embora não descesse a detalhes.

Centros de Saúde, e não Centros de Puericultura

Assunto de grande atualidade para o Brasil foi o que o Dr. William French ventilou em seguida. Disse que a tendência norte-americana é para estabelecer "centros de saúde" e não "postos de puericultura". Muitos centros de agora começaram como postos de puericultura, mas há grande vantagem que se estabeleçam logo centros de saúde, com seções dedicadas a crianças. Referiu-se sempre à necessidade de a saúde pública começar com a infância, mas apontou as grandes vantagens de atender a todos indistintamente. Explicou que nos Estados Unidos o mesmo prédio é usado para atender a todos e que não há qualquer perigo de contágio, pois tudo depende do escalonamento de horários. Frisou que nem todos os centros de saúde dos Estados Unidos são modelares. Há instalações em casas modestíssimas, mesmo em lojas, mas há sempre assistência técnica capaz e meios para assistência.

Explicou que a maioria dos centros de saúde iniciam o trabalho prestando assistência às crianças, porque "nós nos Estados Unidos achamos que todo trabalho de saúde pública baseia-se na mãe e nas crianças".

Princípios que devem ser seguidos

Depois de responder a uma série de perguntas que giravam em torno do mecanismo de assistência do Children's Bureau aos Estados e de frisar que a autonomia estadual não sofria o menor arranhão, o Dr. French passou a enumerar alguns princípios que os sanitaristas nos Estados Unidos reconhecem como vitais para realização de qualquer campanha de saúde pública.

1. Saúde Pública deve ser educação. O que não se fizer assim com base educativa, será efêmero. Será desperdício. Não é saúde pública.
2. Saúde Pública prestada nos centros de saúde ou em outra qualquer parte não deve ser apenas para os pobres, deve ser assistência para todo o povo. O trabalho é para a coletividade e não apenas para os que são pobres. Todos têm o direito de ser assistidos, pois, há interesse geral nisto.
3. O programa de saúde pública deve ser generalizado. Deve visar a todos os aspectos. Deve atender a todas as necessidades, pois o conjunto é de importância capital.
4. É indispensável a participação do público. Sem a cooperação do público o sanitarista estará perdendo tempo. Citou muitos fatos interessantes para mostrar como em qualquer serviço público a conquista do interesse e da cooperação do povo se faz mister como condição indispensável para o êxito de qualquer campanha. O público tem que sentir a saúde pública como um benefício, como alguma coisa que lhe traz vantagens diretas. Este é um dos pontos nevrálgicos para o sanitarista. Deu grande ênfase ao mesmo o Dr. William French.

Impressões do Brasil

Antes de interromper o seu contacto com os técnicos do Departamento Nacional da Criança, o Dr. William French fez questão de falar sobre o Brasil. Disse que duas coisas lhe causaram uma grande impressão entre nós: Primeiro, a similaridade das dificuldades que o Brasil tem de vencer com as dificuldades iniciais encontradas pelos Estados Unidos; segundo, a existência de uma equipe primorosa de gente nova de valor e interessada realmente no problema, o que faz prever um contínuo desenvolvimento da campanha de saúde pública e de assistência à infância do Brasil.

Falou, em seguida, com um entusiasmo sincero sobre as realizações que teve oportunidade de visitar e examinar. Afirmou categoricamente que o Centro de Saúde de Petró-

polis é uma obra modelar e que nunca viu coisa melhor nos Estados Unidos. Fez especial referência ao Dr. Osvaldo Lopes da Costa, diretor do Centro de Petrópolis, louvando a sua organização e o seu entusiasmo pela obra que ali vem sendo realizada.

Declarou ainda que visitara os trabalhos de saúde pública que estão sendo realizados no Vale do Rio Doce, em companhia do Dr. Eugene Campbell, chefe da Missão Técnica Norte-Americana junto ao SESP, e que em Governador Valadares, Colatina e Aimorés viu coisas admiráveis, capazes de fazer inveja a qualquer país do mundo. Quem quiser ver como se faz e como se deve fazer saúde pública, através de uma obra duradoura, que é a da educação sanitária, não precisará sair do Brasil, basta ir ao vale do Rio Doce, naquelas cidades. Teceu elogios ao SESP, afirmando que nada viu melhor, nem na Europa, nem nos Estados Unidos, em matéria de organização e de planejamento. Sentiu apenas que o Brasil está precisando de técnicos, sobretudo de enfermeiras, médicos e engenheiros sanitários. E que esta deve ser a preocupação nacional no momento: formar gente especializada para as inúmeras tarefas de saúde pública. Disse com muito humor: quanto ao modo de preparar esta gente, cabe aos brasileiros resolver: mandar os seus especialistas aos nossos centros de estudos ou trazer especialistas experimentados para preparar os técnicos aqui.

O Dr. William French terminou suas impressões tecendo um hino de confiança nas possibilidades do Brasil e sua gente, tendo recebido uma salva de palmas dos presentes pela excelente contribuição que acabava de fazer.

E assim o repórter fez uma entrevista indireta, pois o próprio Dr. William French, que também respondeu a algumas perguntas formuladas pelo jornalista durante a palestra com os técnicos, achou que na sua exposição já dissera o necessário para o público brasileiro.

"Honor System"

ATHOS DE SILVEIRA RAMOS

Palestra irradiada pela PRA-2 do Ministério da Educação no programa Brasil-Estados Unidos

É deveras confortador e impressionante constatar que diversas universidades americanas adotam o "Honor System" e que esse regime as tem engrandecido, envolvendo-as numa atmosfera de confiança e de respeito. O regime assim denominado propõe-se a preservar a integridade de caráter do estudante durante a sua vida escolar, educando-o através dos princípios da honra e da verdade. Para os adeptos do "Honor System" a honestidade é natural em todos os seres humanos. A desonestidade só poderá sobrevir após desagradáveis tentativas, que a princípio são tão penosas quanto as dos que se iniciam em certos vícios, tais como os do fumo e do álcool. Dêsse modo, cultuando a honestidade e exaltando a sinceridade, vão obtendo a formação de verdadeiros "leaders", confiantes nas suas próprias personalidades, simples nas suas atitudes, e capazes na sua formação intelectual.

Entre as diversas universidades que adotam o "Honor System", foi-me possível observar e estudar a aplicabilidade desse sistema durante todo o ano escolar de 1945 em Vanderbilt University, em Nashville, Tennessee. Como estudante graduado dessa universidade pude até mesmo sentir sobre meus ombros uma parcela da responsabilidade daqueles que mantêm há mais de 50 anos essa tradição.

O "Honor System" foi inaugurado em Vanderbilt pelos Drs. Edward S. Joynes e Milton W. Humphreys. Esses pro-

fez os estudantes em Washington University durante a presidência do general Robert E. Lee. O "leader" dos Confederados alimentou, nessa universidade, o crédito recíproco entre professores e discípulos, criando, assim, uma atmosfera de confiança, amizade e boa fé. Inspirada nesse exemplo, Vanderbilt fez o seu primeiro compromisso: "*Word and honor as a gentleman that I have neither given nor received help on this examination*". E desde então nenhuma fiscalização ou supervisão vem sendo feita pelos professores durante provas ou exames. Isso ocorreu aproximadamente em 1870, mas somente em 1900 foi organizada a Comissão de Honra, que é independente e não sofre influência da administração universitária, mantem ainda hoje as suas mesmas funções que são as de um tribunal para julgar os casos de infração. Essa comissão é organizada por estudantes de caráter exemplar e habilidade reconhecida, eleitos pelas diversas séries da universidade. Antes de qualquer compromisso, todos os estudantes tomam conhecimento do teor do Código de Honra, que em resumo é o seguinte:

1. O Código de Honra é organizado pelos estudantes para a sua própria proteção. Para preservar e manter a integridade do "Honor System" em Vanderbilt. Para proteger a honra e o bom nome dos estudantes quando inocentes e provocar a sua expulsão quando culpados.

2. A Comissão de Honra toma conhecimento de qualquer auxílio recebido ou prestado por estudantes durante as provas ou trabalhos escolares. Até mesmo os trabalhos executados fora da universidade poderão ser feitos de acordo com o "Honor System", se o professor assim o especificar.

3. Os representantes da Comissão de Honra prestam o solene compromisso de respeitar as leis do Código de Honra e de cumprir o seu dever com o máximo de sua capacidade.

4. O seguinte compromisso é assinado pelos alunos ao serem feitos os exames ou provas: "Eu afirmo que agi de acordo com o Código de Honra e que não recebi nem prestei auxílio a qualquer estudante nesta prova".

5. O julgamento de culpados é feito secretamente e para ser reconhecida a culpa são necessários sete dos dez votos que perfazem o total. Não é permitido o depoimento dos membros da mesma irmandade (fraternity ou sorority) nem de parentes de sangue ou de casamento.

6. Qualquer estudante que deixe de relatar práticas desonestas que tiver presenciado, que feche seus olhos quando tais atos são cometidos, ou que por displicência falhe na investigação da conduta daqueles que agiram de maneira suspeita, pode ser considerado como tendo violado o "Honor System".

Cientes desse regulamento os estudantes assinam um compromisso em que declaram: "Eu, abaixo assinado, depois de ter lido os princípios do "Honor System" e do Código de Honra, compreendo o que é esperado de mim como estudante da Vanderbilt University. Sei que qualquer justificação baseada na ignorância não será aceita pela Comissão de Honra. Afirmo que prestigiarei o "Honor System" e que se suspeitar de quebra do mesmo, investigarei a questão secretamente e sem perda de tempo relatarei o ocorrido à Comissão de Honra".

Em vista do que acaba de ser exposto, é evidente que, sob tal sistema, a verificação do aproveitamento dos alunos é feita facilmente e exprime a realidade. Penso, porém, que o "Honor System" não é somente um aglomerado de regras com o fim de obter exames prestados com perfeição. Para tal, possivelmente, outros processos conduziram aos mesmos ou até a melhores resultados. A sua principal virtude é criar o amor pela Instituição e torná-la famosa pelo reflexo dos atos de seus antigos alunos. Encorajar e obter a formação dos líderes de fibra inquebrantável que contribuirão, certamente, para o engrandecimento da comunidade. Criar a confiança entre estudantes que são educados no princípio de que a essência da honra é a integridade.

Penso estar com a razão o conhecido sociólogo professor G. W. Dyer ao dizer que o "Honor System" representa um

grande princípio ético que fundamenta a conduta humana em associação. O que é de suprema importância numa universidade é construir para a vida do profissional um fundamento ético sólido bastante para resistir às maiores tormentas. A grande vitória moral de Robert E. Lee no fim da guerra civil dos Estados Unidos foi ganha pela firmeza do caráter forjado em Stratford, Arlington e West Point.

Terminarei reafirmando a satisfação que tive ao verificar que é realizado com sucesso na tradicional Vanderbilt University um sistema semelhante ao que em 1944 tive a oportunidade de aconselhar aos Químicos Industriais por ocasião de sua formatura, dizendo-lhes que o sistema da desconfiança deveria ser substituído pelo da lealdade, e que tentar impor a elevação da cultura média do nosso estudante por meio de regimes de super-fiscalizações ou repressões drásticas, seria conduzi-los à quebra de seus princípios, de suas personalidades e de suas convicções.

ATHOS DE SILVEIRA RAMOS

• • •

AS COLEÇÕES dos anos anteriores da
"Revista do Ensino" são vendidas a
Cr\$ 50,00 cada uma. Pedidos à Direção.

A conduta da criança

GERTRUDE DRISCOLL

O trabalho que apresentamos a seguir foi publicado pelo Departamento de Cooperação Intelectual da União Panamericana, instituição internacional criada e mantida pelas vinte e uma Repúblicas da América, para difundir o conhecimento mútuo e tornar cada vez mais efetiva a cooperação entre elas.

O Departamento de Cooperação Intelectual ocupa-se das artes, das letras, da educação e do movimento científico no mundo americano.

Este pequeno estudo é mais uma contribuição prática ao intercâmbio de idéias dos que se dedicam ao problema da educação na América.

I — SUGESTÕES PRÁTICAS

O Professor de escola primária tem uma oportunidade sem igual para estudar a conduta humana. A maneira por que é ele capaz de aproveitar dessa oportunidade, depende, em grande parte, do seu preparo, da sua experiência, e da sua intuição. O mestre que, se faz assim consciente da complexa natureza da conduta humana, vê em toda criança um indivíduo, e procura interpretar a conduta infantil à luz dos processos e das condições que contribuem para fazer do menino ou menina a espécie de pessoa que realmente são. Dêste modo, o seu contacto diário com diversas personalidades em formação não é uma mera rotina, mas sim uma experiência criadora cujos frutos hão de servir-lhe de base para formular um plano de desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos.

No sentido de entender as distintas modalidades da personalidade de cada criança, faz-se indispensável que se estude a sua conduta em uma variedade de situações. A aula, o campo de esporte, as atividades extra-escolares, proporcionam ao mestre um terreno propício para observar as características e os modos de conduta de cada criança com referência a situações diversas.

Na aula, o menino ou menina tratam de conviver com os seus companheiros, de conservar as suas individualidades, e adquirir os conhecimentos e as habilidades que são considerados essenciais para o seu futuro. No campo de esporte a agilidade e o esforço físicos desempenham um papel importante. As atividades extra-escolares, tais como os jogos com vizinhos, refletem bem as diferentes influências de ordem cultural que se exercem em cada criança.

O mestre estudioso completa a informação que obtém destas fontes, com os dados adicionais subministrados pelo lar.

A observação e a análise são os métodos mais importantes de que se vale para estudar a conduta dos seus alunos. Essa análise é válida apenas na medida em que é exata a observação em que se baseia, e enquanto isenta de preconceitos. Se o mestre aprende a observar, com exatidão, o drama humano que se desenrola ante os seus olhos, ninguém poderá superá-lo no que se refere ao valor das suas contribuições para a segura compreensão da conduta infantil. Damos a seguir algumas indicações que poderão facilitar, em muito, esta observação sistemática.

No exame da conduta da criança, deve levar-se em conta que todo ato humano é uma reação natural a uma situação determinada, reação que constitui não somente a manifestação que se espera, como produz, também, o efeito de algum estímulo interno que influi sobre a pessoa no momento de agir. Esse estímulo é, em inúmeros casos, um verdadeiro obstáculo à ação que se deseja produzir. Além das reações da criança pouca atenta, ou daquela que se comporta, diante do mestre, de uma maneira estranha, impõe pesquisarmos os fatores divergentes que ocasionam tais formas de conduta.

Se o mestre tem em mente que, todo modo de conduta possui a sua causa, conseguirá, por intermédio da observação inteligente, a mais clara percepção de qual realmente ela seja. Antes de chegar, porém, a uma conclusão, convém que examine as seguintes perguntas:

1. Quais as situações que, na aula, dão margem a que as crianças reajam de uma maneira desusada?
2. Como posso determinar se uma forma de conduta é satisfatória ou apropriada?
3. Tenho em minha aula crianças que sempre reagem da maneira que espero? E' isto conveniente para o desenvolvimento de suas personalidades?
4. Tenho alunos que reagem freqüentemente de uma forma pouco satisfatória? A que atribuir isto?

A descrição destas observações deve ser precisa. Como a ficha em que são anotadas há de ser usada mais de uma vez, quer pelo próprio mestre que as recolhe, quer por outras pessoas, é essencial que sejam descritas exatamente, tanto a reação da criança, como as circunstâncias em que ela teve lugar. As análises feitas em termos vagos e gerais não poderão ser úteis como as descrições traçadas de acordo com as normas acima mencionadas. Por exemplo, a anotação seguinte, "Maria trabalhou bem hoje", poderá ser útil para o mestre que fez esta observação, contudo, significará muito pouco para outros mestres que tiverem outras idéias a respeito do trabalho escolar. "Manuel compareceu à classe, esta manhã, em um dos seus melancólicos estados de espírito. Ao entrar na sala dirigiu-se para o seu assento sem tomar conhecimento de pessoa alguma, os olhos inexpressivos, o semblante pálido. Não sorriu, mas antes aguardou, passivamente, que se lhe desse ordem para iniciar o seu trabalho". Esta anotação retrata bem a conduta de Manuel em uma manhã determinada. Se tal modo de conduta se reproduz a miúdo, o mestre tem boas razões para supor que Manuel se encontra intensamente preocupado com alguma cousa.

Nesse sentido as seguintes recomendações podem ser de grande utilidade:

1. Deve evitar-se o uso de termos que indiquem boa ou má conduta, tais como "dócil, disposto a cooperar", "negligente", "importuno", "agradável". Estes termos se referem a um juízo já formado.
2. Deve descrever-se exatamente a reação que levou o mestre à conclusão de que a criança é mal-comportada, dócil, negligente, etc., ao invés de indicar simplesmente tal observação.
3. Impõe minuciar as reações que ocorrem mais frequentemente, e cabe referir as diversas circunstâncias que as provocaram.
4. Deve observar-se uma situação particular, e verificar qual o número de reações diferentes que se processam entre as crianças de uma mesma classe.

As descrições isoladas, ainda que sempre interessantes, são de valor duvidoso, sobretudo quando se trata de chegar a uma conclusão a respeito das possíveis causas de determinadas formas de conduta. Os registros acumulados são mais úteis, visto que constituem um documento historial da conduta infantil em diversas circunstâncias — em dias desfavoráveis e em dias propícios, nas atividades dirigidas pelo mestre, e nas atividades espontâneas do educando. Além disso, facilitam o estudo da relação de causa a efeito em semelhantes reações. As que devem ser observadas com mais prudência são aquelas que, à primeira vista, não parecem corresponder à causa ou ao estímulo aplicados. Nestas reações poderá o mestre verificar qual a influência que os sentimentos, os interesses, e a vida emotiva da criança exercem, e entender desta forma, melhor, qual a classe de oportunidades que cabe oferecer-lhe. Nesse sentido, vêm a propósito as seguintes sugestões:

1. O mestre deve começar a anotar observações a respeito da conduta das crianças em uma grande variedade de situações. Deve estudar estas notas acumuladas, de vez em

quando, afim de melhor compreender as necessidades especiais dos seus alunos.

2. Se o mestre, ao invés de dirigir a conduta dos educandos dedica, todos os dias, alguns minutos ao estudo de semelhantes dados, os resultados, no que diz respeito ao manejo eficiente da sua classe, serão os mais compensadores. Comente tal modo de agir auxilia a resolver problemas dos mais difíceis.

3. O mestre deve conceder especial atenção às manifestações de conduta que tendem a repetir-se demasiadamente. Estes clichês, para dizê-lo, assim, podem ser um indicio seguro de que o aluno está a adotar uma reação que julga adequada, ainda que ela se não adapte à situação particular a que responde.

II — A IDADE DE DESENVOLVIMENTO

A idade de desenvolvimento é o nível que uma dada criança atingiu em um momento determinado, sem levar em conta a sua idade cronológica. A criança de oito anos que possui um equivalente desenvolvimento mental é geralmente uma exceção. Um grande número de crianças avança ou se atrasa com referência a essa ou aquela fase do seu desenvolvimento intelectual. Em cerca de cinquenta por cento da população infantil, o desenvolvimento mental corresponde, mais ou menos, à idade cronológica; nos restantes cinquenta por cento, é possível encontrar diferenças mais ou menos pronunciadas entre o nível intelectual e aquela idade. Este fenómeno se verifica, também, no caso do desenvolvimento físico, no caso do desenvolvimento do espírito de sociabilidade, e mesmo do desenvolvimento afetivo. Pode acontecer que uma criança, de sexo feminino, digamos de nove anos, tenha atingido o nível mental de uma menina normal de quatorze anos, e demonstre, também, se encontrar em avanço no que diz respeito ao seu desenvolvimento emocional e social, se bem que o seu desenvolvimento físico se não distancie muito do que corresponde exatamente à sua idade cro-

nológica. De vez que o mestre não dispõe, comumente, de meios científicos para determinar o nível de desenvolvimento dos seus alunos, indicaremos, a seguir, alguns indícios que poderá estudar, no sentido de chegar a uma idéia aproximada do estado psico-mental de cada um dos seus alunos.

Índices de desenvolvimento intelectual

Capacidade para seguir instruções recebidas. — Esta aptidão supõe a facilidade em compreender ordens, recordar suficiente número de detalhes, e relacionar as instruções recebidas com a tarefa específica que deve de ser executada. A propósito, o mestre deve perguntar-se:

1. Há em minha aula crianças que sentem dificuldade em seguir instruções? Deve-se isso à uma dada inabilidade para compreendê-las ou a certa falta de facilidade em recordá-las?
2. Em que classe de crianças é possível relacionar a aptidão para seguir instruções recebidas, com a capacidade intelectual ou com o nível de aproveitamento?
3. Sentem algumas crianças prazer em obedecer a instruções, estritamente? É tal atitude desejável?

Aproveitamento escolar. — O aproveitamento escolar de uma criança, comparado com os requisitos do ano de estudo que curso, é um indício importante do seu desenvolvimento intelectual. Contudo, não deve considerar-se tal comparação como único critério, de vez que existem outros fatores que influem, também, de uma maneira decisiva, no aproveitamento. Certa deficiência no desenvolvimento físico, por exemplo, pode incapacitar algumas crianças de coordenarem o sentido da vista, do tato, e a faculdade da atenção, em uma atividade tal como a leitura. Ao contrário, outras crianças que se beneficiem de uma melhor coordenação física e sensorial, podem aproveitar muito mais do que seria de esperar, tendo em vista a sua capacidade intelectual. Quer dizer que o seu conjunto intelectual, emocional e físico

funciona, de uma maneira uniforme, para um mesmo fim. Além disso, há que lembrar que, certos fatores emotivos, tais como uma atitude hostil ou antagonica em relação ao mestre ou trabalho escolar, costumam a muito retardar o aproveitamento mesmo de alunos de boa capacidade intelectual. O mestre deve, então, perguntar-se a si mesmo:

1. Quais as crianças de minha classe que parecem inteligentes, e no entanto se mostram retardadas no que se refere ao aproveitamento? Existem disparidade entre o seu desenvolvimento afetivo, social e físico?
2. Quais as crianças que demonstram um aproveitamento correspondente à sua capacidade intelectual?

O desenvolvimento de interesses. — As crianças se diferenciam entre si pela intensidade com que perseguem os seus propósitos. Em termos gerais, as crianças de inteligência superior são capazes de dedicar-se a um maior número de atividades, em comparação com crianças de inteligência mediocre ou inferior. O mestre verificará, contudo, que não é raro o caso de crianças muito inteligentes com interesses esporádicos e superficiais. Este fenômeno provoca uma certa dispersão de atenção, causada talvez por alguma dificuldade pessoal, ligada comumente à vida afetiva da criança. Os interesses da criança conduzem-na a explorar o mundo que a rodeia, e por intermédio do estudo desses interesses poderá o mestre avaliar não só os progressos intelectuais dos seus alunos, como também outros aspectos importantes das suas personalidades. Que ele, portanto, trate de verificar em sua classe o seguinte:

1. Quais as crianças que possuem interesses mais complexos? Correspondem tais interesses às suas habilidades intelectuais e ao seu aproveitamento?
2. Quais as crianças que possuem um número de interesses, reduzido? Deve-se este fato à falta de estímulo, atenção dispersa, ou a um mínimo desenvolvimento intelectual?

Portanto, torna-se útil verificar se existem crianças que os seus companheiros repelem, em virtude da atitude de valentonas que assumem em seus contactos sociais, e, por outro lado existem outras que não são levadas em conta, porque se mostram faltas de coragem.

Amizades. — As amizades íntimas entre os alunos dos últimos anos de estudo da escola primária, indicam que a criança passou normalmente das preocupações egocêntricas da infância à atenção de interesses mais amplos. A criança que, ao chegar aos últimos anos de estudo primário não possui amigos, merece, da parte do mestre, maior cuidado do que aquelas que cultivam alguma amizade íntima. Neste sentido indague o professor:

1. Quais as crianças da minha classe que tendem a cultivar uma amizade que exclui outras? Qual parece ser o interesse que motiva as amizades íntimas?
2. Agem os amigos íntimos em cooperação com outros.
3. Estas amizades íntimas dão lugar à falta de cordialidade ou rompimento de relações com as demais crianças?
4. Quais as crianças que parecem carecer da capacidade de se fazerem amigas de outras crianças, e que sempre são excluídas de equipes ou de grupos?

A Conduta agressiva. — As crianças agressivas e rebeldes são as que geralmente exigem do mestre maior atenção e cuidado em virtude dos transtornos de ordem que costumam provocar. Estas crianças desejam, sempre, ocupar o centro do cenário, impõem um maior cuidado por parte do mestre e, se entregues à sua própria iniciativa são incapazes de concentrar a sua atenção em uma tarefa determinada.

A agressividade excessiva nas crianças costuma ser uma consequência de exagerada ou de insuficiente atenção por parte de seus pais. No primeiro caso é muito possível que, os pais, por temerem inibições daninhas ou por admirarem o comportamento dinâmico e agressivo, deixem de impor limites sensatos às exigências de seus filhos. No caso contrário, o que se verifica, com mais freqüência, é que, a falta

de atenção por parte dos pais, é devida, talvez, à excessiva preocupação destes pelo que se refere aos seus próprios problemas pessoais, outras vezes ao fato de que a criança não tem a boa aparência de seus irmãos, ou à circunstância de que o casal, em virtude de uma desordem emotiva, não favorece à criança o carinho que esta tem o direito de esperar.

O mestre estará em melhores condições para corrigir a agressividade exagerada de algumas crianças, se por acaso conhece a causa dessa agressividade. Em todo caso, a criança agressiva deve ser levada a compreender que o mestre reconhece e aplaude as suas boas qualidades. As crianças para as quais não existem freios no lar, aprenderão, mediante as restrições impostas pelos companheiros e pelo mestre, o que se exige delas na classe.

A agressividade das crianças que se viram privadas, no lar, da atenção que mereciam, é mais difícil de corrigir. Nestes casos o mestre deve aprovar discretamente o trabalho bem realizado. Qualquer meio sadio de expressão, tais como as representações dramáticas, a oportunidade de agir como líder, ou tarefas especiais confiadas em termo à capacidade do aluno, poderão auxiliar a este, de muito, a exercer um mais efetivo controle sobre a sua conduta, quando isto se fizer necessário.

A conduta esquivada. — As crianças que tendem a afastar-se das atividades pertinentes à aula merecem, da parte do professor, maior consideração do que as crianças agressivas. São elas os meninos e meninas tímidos e dóceis, cujas presenças se não fazem sentir, os meninos e meninas a quem costumamos chamar simplesmente de "bons". Geralmente esta classe de crianças costuma guardar para si os seus próprios sentimentos e idéias. Uma poderosa imaginação e a falta de intercâmbio com os demais companheiros complica, neste caso, ainda, mais, o problema.

Ao descobrirem os meninos e meninas que os sentimentos que exprimem espontaneamente são em geral ridicularizados pelos maiores, cobrem-se, desde cedo, de uma máscara, e adotam uma expressão de esfinge, que os protege contra

3. Foge ao problema, pondo-se à margem da situação e ocupando-se de algo mais interessante. A solução nesse caso é parcial ou escolhida ao acaso.

4. Nega a existência do problema adotando uma atitude de pretensa indiferença.

As crianças que, desde cedo, começam a adotar o método que se caracteriza pela consideração racional do problema, estão a caminho da maturidade emocional. As que fogem a ele, ou negam a sua existência, precisam de auxílio do mestre, no sentido de chegarem a adquirir a confiança e a habilidade necessárias para enfrentá-lo. Com referência a este assunto recomenda-se o seguinte:

1. Analise o professor quais as reações que se verificam em seus alunos, quando têm de enfrentar um problema difícil. Qual das quatro atitudes é a que predomina?

2. Até que ponto os fatores de ordem emotiva e a fadiga determinam, neles, a maneira de fazer face a um problema?

3. Apresentam-se na classe situações que estimulam, nos alunos, a capacidade inventiva e o desejo de enfrentar problemas de uma maneira lógica?

Observe também o mestre:

1. Se alguns dos seus alunos, por se mostrarem demasiadamente dispostos a aceitar as provas de amizade dos demais, chegam a desconcertar os seus companheiros.

2. Se algumas crianças reagem com indiferença diante das expressões de carinho dos demais.

3. Se em sua classe existem crianças que provocam em outras crianças e adultos manifestações de carinho.

Por fim, que indague o mestre: O que é que produz tal reação na personalidade destas crianças?

A conduta egocêntrica. — O egocentrismo, que atinge na criança a sua expressão máxima, diminui gradualmente à medida que se desenvolve nela a consciência do grupo.

1. Tenho em minha classe crianças que, sem chegarem a ser tímidas, demonstram, contudo, seja qual for a circunstância, uma tendência invencível para se concentrarem em si mesmas?

2. Quais as crianças que alcançaram um certo equilíbrio no que se refere ao respeito pelo grupo e à expressão do seu próprio eu?

3. Existem em minha classe crianças que, em seu afã por comprazer ao grupo, deixam de satisfazer os seus próprios gostos pessoais?

III — RELAÇÕES PESSOAIS

As relações que o indivíduo mantém com os demais indivíduos, condicionam as suas atividades através de toda a sua vida. Por esse motivo, o desenvolvimento adequado do espírito de sociabilidade deverá de ser a finalidade precípua do processo educativo. De um modo fundamental a relação de um indivíduo com a sociedade a que pertence reflete bem a atitude que ele guarda para consigo mesmo. Em termos gerais, esta atitude pode ser:

a) a do indivíduo que, ao se sentir inseguro de si mesmo, e ao descobrir a necessidade de esconder as suas próprias deficiências, toma uma atitude fanfarrona que ordinariamente choca aos demais;

b) a do indivíduo que, tendo certa confiança em si mesmo, se bem que se dê conta das suas deficiências, é geralmente capaz de exprimir, com naturalidade, a sua consideração para com os demais;

c) a do indivíduo que, concede demasiada importância às suas incapacidades, ou que manifestamente carece de confiança em si mesmo e demonstra claramente esta sua desconfiança.

A atitude adotada pela criança influe, de uma maneira considerável, na satisfação que pode derivar das suas relações sociais. Convém, por conseguinte, identificar às crianças que, na classe, se mostram seguras de si mesmas.

pertam as atividades coletivas, com o desenvolvimento normal do espírito de sociabilidade, aumenta também o seu interesse em outras pessoas. Primeiro vêm os contactos sociais estabelecidos sobre uma base puramente egocêntrica e, a seguir, os contactos motivados por algum interesse comum. Enquanto que, no período pré-escolar e nos primeiros anos de estudo primário, o interesse que impulsiona a criança, a que diz respeito à atividade coletiva, é unicamente o da própria satisfação individual, aos nove anos demonstra ela, já, um desejo bem manifesto de fazer parte de um grupo. O fato de ser excluída de algum cria nela um certo sentimento de isolamento e de inadaptabilidade. A aceitação do dever de contribuir para o grupo, é a parte mais importante da aprendizagem nos primeiros anos de estudo primário. Já nos últimos anos, as crianças, que não puderem aprender de que modo contribuir algo para o grupo, ficam excluídas do seu seio. Neste nível do desenvolvimento da criança certas habilidades especiais, sobretudo as que se referem às atividades físicas, adquirem enorme valor. O menino (ou menina) que aos nove ou aos dez anos não conseguiu descobrir de que modo contribuir para o grupo, e que é repellido por este, perde a melhor oportunidade para a aquisição de atitudes e de hábitos de utilidade social. A timidez e o acanhamento, que algumas crianças manifestam em suas relações com os demais, costumam ser o resultado da frialdade com que foram recebidas pelos seus companheiros. Normalmente, na idade de nove ou dez anos as crianças devem ter descoberto, à base de experiência, a contribuição que podem fazer para o grupo a que pertencem.

1. Tenho em minha classe crianças que somente participam de uma atividade coletiva quando podem entrar lá nas suas inclinações pessoais?
2. Existem alguns alunos, aos quais agrada sempre tomar parte ativa em jogos ou brinquedos coletivos? De que modo se conduzem estes alunos em suas relações sociais?
3. Quais os que parecem, sempre, estar à margem de qualquer atividade? Têm eles algumas vezes a satisfação

de serem incluídos, mesmo que por pouco tempo, nos brinquedos e nos jogos? Que contribuem quando isto acontece?

4. Tenho em minha classe alunos que fogem às atividades dirigidas por outros alunos? De que modo se conduzem em tais circunstâncias?

Índices do desenvolvimento emotivo

Redução da reação emotiva. — A conduta afetiva da criança em idade pré-escolar caracteriza-se pela falta de moderação. A alegria infantil é desmedida. O seu aborrecimento é expresso com violência. À medida, porém, que a criança se desenvolve, não somente as modificações súbitas de um estado de espírito para outro são menos frequentes, como também a exteriorização das emoções é, em consequência, mais moderada. A capacidade em reduzir a intensidade da expressão emotiva é, com referência a este ponto, sinal de desenvolvimento mental.

1. Existem em minha classe crianças que não podem controlar as suas emoções?
2. Tenho alunos que ainda que se dominem na escola, costumam se entregar a explosões de cólera, no lar?
3. Existem em minha classe crianças que não merecem a confiança dos seus companheiros, porque exprimem as suas emoções de uma maneira violenta? Tenho encontrado meios normais de expressão para esta espécie de crianças?
4. Existem em minha classe crianças cujo estado de ânimo flutua durante o curso do dia?

Atitude diante de situações difíceis. — Em face de uma situação difícil o ser humano adota alguma das atitudes seguintes:

1. Procura resolver o problema que se lhe apresenta, quer mediante o processo de ensaio e erro, quer por intermédio da consideração do mesmo.
2. Trata de chegar a uma solução a recurso do auxílio de outra pessoa de mais experiência.

2. Possuem algumas crianças maior facilidade para escrever ou ditar, do que para discutir, de um modo geral, idéias, ou para a expressão oral? O que explica isto?

3. Demonstrem algumas crianças maior avanço na compreensão do que na habilidade em transmitir idéias aos demais? Qual a causa desta diferença?

A memória. — Dois aspectos devem ser distinguidos com referência à memória: o método, ou seja, a maneira de recordar idéias e princípios abstratos, e o período que transcorre entre a experiência inicial e a sua lembrança ou reprodução exata.

Quanto ao método, sabemos que as crianças passam gradualmente da memória sem compreensão, em que as imagens das experiências concretas são retidas em sua totalidade, à situação em que as experiências são analisadas em seus elementos, dos quais, há apenas que reter alguns para o fim de reproduzir a experiência total. Não é de aconselhar, assim, depois dos oito ou nove anos de idade o método de acôrdo com o qual a criança tem que reter a experiência total para reproduzi-la ou recorda-la.

Influem na exatidão e na duração da lembrança a exatidão da aprendizagem inicial e o desejo de conservar a experiência.

1. Existem em minha classe alguns alunos que dão pouca atenção à aprendizagem inicial, e que por isso aprendem de uma maneira inexata?

2. Tenho procurado fazer com que os meus alunos analisem os métodos de que usam ao lembrar com exatidão as suas experiências?

3. Tenho procurado fornecer aos meus alunos indicações concretas que lhes facilitem a lembrança?

Índices de desenvolvimento social

Intercâmbio social. — No desenvolvimento do espírito de sociabilidade, a criança passa do puro e simples intercâmbio com objetos e cousas, da fase das palmadas e empur-

rões, à da comunicação por intermédio da linguagem. Deve esperar-se das crianças dos anos mais avançados de estudo primário que sejam capazes, não somente de exprimir as suas próprias idéias, mas ainda de participar de verdadeiras discussões, o que requer a capacidade de escutar aos demais.

1. Quais as crianças da minha classe que são capazes de manter intercâmbio social, principalmente por intermédio da linguagem?

2. Tenho alunos que gostam mais de falar do que de ouvir? Qual o nível geral do seu desenvolvimento?

3. Têm alguns dos meus alunos que recorrer ao intercâmbio ou à dádiva de objetos afim de poderem estabelecer contactos sociais satisfatórios?

Agrupamentos por sexo. — Durante o período pré-escolar e os primeiros anos da escola primária, meninos e meninas costumam brincar juntos; (*) a menos que a escola os segregue para certos fins. Tal separação se verifica espontaneamente na idade de sete ou oito anos. Já nos últimos anos de estudo primário o código social que os meninos começam a adotar exclui os membros do outro sexo dos brinquedos ou jogos coletivos. Precisamente antes da puberdade os grupos de meninos e de meninas são abertamente antagonicos entre si.

1. Quais os alunos de minha classe que demonstram um desenvolvimento normal no que se refere ao sexo a que pertencem os seus companheiros preferidos? Este desenvolvimento se relaciona com a sua evolução física e intelectual?

2. Tenho nos últimos anos de estudo primário alunos ou alunas que ainda desejam brincar com pessoas do sexo oposto? São eles estimados pelos demais?

Participação em atividades coletivas. — Ainda que as crianças variem no que diz respeito à atenção que lhes des-

(*) O autor se refere ao que ocorre geralmente nos Estados Unidos.

3. Qual o grau de iniciativa que demonstra cada criança na perseguição dos seus interesses? Se por acaso existem diferenças no que se refere à iniciativa, que razão poderá explicar que tal aconteça?

Capacidade de pensar abstratamente. — O desenvolvimento da capacidade de jogar com idéias abstratas, cada vez com maior exatidão, é um índice positivo de progresso intelectual. Ainda que até pouco tempo fôsse costume conceder demasiada importância à habilidade das crianças no que se refere à faculdade de pensar em termos abstratos, há motivos para esperar que os alunos dos anos de estudo mais avançados não tenham que chegar ao concreto para a compreensão de certas idéias. Neste nível, já a experiência concreta cede lugar à linguagem para a compreensão de um grande número de idéias.

1. Quais as crianças da minha classe que atingiram a etapa intelectual em que podem compreender, claramente, uma idéia, por intermédio da linguagem? Tenho investigado o grau de exatidão dos conceitos assim formados?

2. Quais as crianças que demonstram maior interesse, no que se refere às idéias, se por acaso lhes são apresentadas concretamente a recurso de objetos?

3. Quais as crianças que exploram idéias abstratas, espontaneamente? Quais as idéias abstratas que lhes interessam? Deve-se este fato a que tenham atingido o equilíbrio intelectual correspondente à sua idade, ou ao fato da sua convivência com adultos?

Capacidade de formular juízos. — As crianças dos primeiros anos de estudo tendem a formar opiniões definitivas sem que se detenham a examinar um suficiente número de fatos. À medida que se desenvolvem, contudo, adverte-se nelas uma maior capacidade para considerar fatos pertinentes antes de formularem um juízo sobre os mesmos. Que indague o professor:

1. Tenho observado diferenças entre os alunos de minha classe no que se refere a este assunto? De que modo posso explicar estas diferenças?

2. Demonstram alguns alunos impaciência quando se lhes trata de auxiliar, de modo a que vejam vários aspectos de um problema antes de que tenham a se pronunciar sobre ele?

3. São incapazes de formarem um juízo sobre algo, ainda que com informação suficiente? Posso explicar a causa de semelhante indecisão?

Atenção aos detalhes. — Com a habilidade intelectual desenvolve-se, também, na criança, a habilidade em perceber detalhes nos objetos que a rodeiam, e nos sucessos que se passam à sua vista. O desenvolvimento de semelhante habilidade fornece à criança uma melhor compreensão do valor do detalhe no que se refere ao conjunto. Damos, a propósito, as seguintes sugestões:

1. Que o professor faça com que os alunos de sua classe desenhem a figura de um homem, notando as diferenças no número de detalhes apresentados nos diferentes desenhos.

2. Que o professor verifique se algumas crianças perdem a visão do conjunto por se concentrarem demasiados nos pormenores. Como explicar que isto se passe?

3. Que o professor examine se alguns alunos deixam de notar a importância de um todo à falta de atenção nos seus detalhes.

Expressão de idéias. — A habilidade em exprimir idéias se relaciona intimamente com a facilidade de expressão em matéria de linguagem. Contudo, existem inúmeras crianças e adultos que falam muito, mas que exprimem, relativamente, um número muito reduzido de idéias. A capacidade de expressar idéias pode ser melhorada mediante exercícios apropriados. Que o mestre faça, pois, com referência a este ponto, as seguintes indagações:

1. Quais as crianças que exprimem facilmente as suas idéias? Deve-se isto a alguma habilidade intelectual superior, ao estímulo do lar, riqueza de vocabulário ou confiança que alimentam em si mesmas?

aquêles que os não compreendem. Por detrás dessa expressão aparentemente cândida, agita-se um torvelinho de emoções e de sentimentos reprimidos, emoções e sentimentos que, às vèzes, transbordam em manifestações de cólera, de riso ou de pranto, diante do estímulo mais insignificante.

Estas crianças necessitam, nesse sentido, do cuidado mais discreto por parte do mestre, e da satisfação do êxito no trabalho escolar. A aprovação e o estímulo de que necessitam, devem referir-se, antes, ao produto do seu trabalho, do que às qualidades pessoais que possuem. Se estas crianças, quando adquirem confiança em si próprias, procuram concentrar-se sòmente em um certo rumo de atividade, compete ao mestre animá-las a fazer o mesmo com referência a outros domínios.

A zombaria. — A zombaria é uma forma reveladora da conduta, tanto da parte do que as faz como por parte do que a recebe. As crianças sentem a necessidade de exercer alguma autoridade, ou de gozar de influência junto ao grupo a que pertencem, e não existe maneira mais fácil de experimentar esta sensação do que recorrendo à zombaria e ao motejo. De vez que as crianças reagem diante das demais de uma maneira emocional e intuitiva, conseguem se dar conta, a meúdo, de fraquezas que o adulto deixa passar em branco. A criança que consegue a satisfação dos seus desejos por intermédio da zombaria, atinge geralmente o ponto mais vulnerável do seu companheiro. Semelhante forma de conduta é pernicioso, de vez que pode favorecer o isolamento do zombador.

As crianças que sofrem em consequência das zombarias de outras, são geralmente as que carecem de confiança em si mesmas. Os pontos vulneráveis se afiguram, a meúdo, insignificantes aos olhos dos adultos, no entanto, se o mestre as observa mais de perto poderá descobrir quais os aspectos da suas personalidades que motivam a sua insegurança. Pode ser que seja o tamanho, o vestuário, a capacidade mental, a família, os hábitos pessoais, ou qualquer outra projecção da personalidade. As fraquezas que servem

de alvo à zombaria dos demais são sempre características que distinguem a criança do resto do grupo. A propósito, que indague o professor:

1. Tenho em minha classe crianças que se valem da zombaria como um meio de conseguir prestígio junto ao seus companheiros? Posso encontrar uma maneira mais construtiva de fazer com que tais alunos logrem semelhante fim?

2. Tenho estudantes que são um fácil alvo à zombaria dos demais?

3. Quais os métodos usados pelos motejadores, e quais os meios de defesa empregados pelas suas vítimas?

Intervenção de terceiros. — A meúdo, a criança vê as suas atividades e desejos frustrados por contrariedades de ordem material, pela intervenção do mestre ou de seus companheiros. A atitude que ela assume ao tropeçar com tais contrariedades, como, por exemplo, quando se quebra a ponta do seu lápis, ou quando entorna um pouco de tinta a meio de um exercício de caligrafia, favorece ao mestre o ensejo de examinar a maneira por que reaciona diante de semelhantes casos. (*)

Quando o malgôro é causado pela excessiva intervenção do mestre, um novo elemento entra a figurar na situação. É possível que a criança se submeta, sem objeção mais séria, à autoridade do professor, no que diz respeito ao seu trabalho escolar, contudo, há um bom número de casos em que a autoridade adulta costuma encontrar alguma resistência. Acatando a intervenção do mestre a criança segue um dos métodos seguintes: 1) aceitação da medida com ressentimento; 2) protesto violento ou desobediência; 3) aceitação unicamente sob a vigilância do mestre; 4) obediência indiferente às ordens do professor.

Ao atingirem os últimos anos de estudo, as crianças geralmente já conseguiram se aprovisionar de inúmeras táticas

(*) Veja-se — "Atitude diante de situações difíceis".

cas destinadas a vencer a intervenção dos seus companheiros.

1. Quais os alunos de minha classe que dispõem de maiores recursos para resistir às intrusões de outras crianças? De que métodos fazem uso? Tais métodos são socialmente aceitáveis?

2. São algumas crianças tão solícitas como as demais que não têm muito tempo para dar atenção ao seu próprio trabalho?

3. Aproveitam-se alguns alunos das interrupções no trabalho para desatender às suas tarefas escolares?

IV — O PAPEL DO MESTRE

O mestre como amigo e como mentor. — E' o mestre que situa a criança em um campo de atividades que, pelo valor que se lhe atribui tanto no lar como na comunidade, é de capital importância. Segue-se daí a influência que a ação do mestre pode exercer na vida da criança, nos primeiros anos da sua carreira escolar.

Nos últimos anos de estudo primário os meninos e meninas necessitam que o mestre lhes seja um verdadeiro amigo e mentor, ainda que, muita vez, não queiram manifestá-lo. O mestre que é capaz de estabelecer uma base satisfatória de colaboração com os seus alunos, exerce sobre eles uma influência poderosa, que não deve medir-se unicamente pelo aproveitamento no curso.

1. Quais os alunos da minha classe com quem posso trabalhar em perfeita harmonia?

2. Ocorre-me, às vezes, a sensação de que estou a agir contra os desejos da classe?

3. Experimento, outras vezes, a sensação de que a classe trabalha em uníssono comigo, de que os alunos aceitam-me não só como mentor, mas ainda como um amigo que os auxilia na realização dos fins que têm em vista?

Relações dos alunos com o mestre. — À medida que as crianças progredem em sua carreira escolar, modificam-se as

suas atitudes para com o mestre. De uma espécie de pai substituto passa êle a ser considerado como um adulto particular, de quem não há que depender emotivamente. O desejo de agradar ao mestre, que experimentam as crianças nos primeiros anos de estudo, transforma-se, nos últimos anos, em um espirito de solidariedade entre os próprios alunos, graças ao qual, a criança se sente mais à liberdade para decidir quando deve cooperar com êle.

1. Tenho notado que alguns alunos são capazes de modificar a sua maneira de agir no sentido de obter a minha aprovação, quando se dão conta dessas transformações do seu estado de ânimo?

2. Exigem alguns alunos a minha atenção e aprovação até o ponto de ensaiarem diversos métodos para conseguilas?

3. Verifico algum plano, por parte das crianças, no sentido de me conduzirem à discussão de algum tema favorito, que nos agrada mutuamente?

4. Tenho alunos que me confiam certo segredo, após passarem comigo um momento feliz?

O mestre como um simbolo de autoridade. — As crianças adquirem normas de conduta, com referência aos adultos, antes de ingressarem na escola. No lar, aprendem a considerar o adulto quer como uma pessoa amiga, quer como uma pessoa pavorosa, cujo contacto há que rechaçar. Esta segunda atitude acarreta, invariavelmente, dificuldades ao aluno durante o curso da sua carreira escolar, e compete ao mestre fazer todo o possível para modificá-la desde os primeiros anos de ensino.

1. Quais as crianças de minha classe que conversam comigo espontaneamente? Qual a natureza das suas conversações e confidências?

2. Tenho alunos que só me observam de soslaio, e jamais se atrevem a falar comigo frente a frente?

3. Tenho em minha classe alunos que tratam de evitar a minha presença, e que se conduzem de uma maneira provocante sempre que volto as costas?

Como resultado direto dos trabalhos da Conferência, foi, no ano seguinte, criado o "Fundo Nacional de Ensino Primário" (Decreto-lei número 4.958, de 14 de novembro de 1942), e bem assim, autorizado êste Ministério a celebrar, com os Estados, um "Convênio Nacional de Ensino Primário", logo animado, e ora em plena execução, com os mais promissores resultados.

Não descuidou, no entanto, o Ministério, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de prosseguir no exame do assunto, para o que procedeu ao levantamento das condições da organização do ensino primário e normal, em todo o país, e de que publicou vinte volumes, correspondentes aos vinte Estados, além de documentado estudo de conjunto sob o título "Situação geral do ensino primário". Com base nesses estudos, e ainda, nas estatísticas anuais, coordenadas pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, conseguiu enfim, êste Ministério, completos elementos de informação, para o mais conveniente exame do importante problema, sob todos os seus principais aspectos de organização, de orientação técnica, social e administrativa.

Tendo à vista todos êsses elementos, as questões decorrentes da execução do Convênio Nacional, bem como a sistemática adotada nas "leis orgânicas" relativas aos demais ramos de ensino, foi, em dezembro de 1944, de novo incumbido o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de dar nova redação ao anteprojeto, e de submetê-lo ao exame de vários órgãos de administração do ensino nos Estados.

Havendo encontrado a matéria nesta adiantada fase de elaboração, depois de verificar-lhe, de modo detido, a orientação e os fundamentos, recomendei fôssem ainda reestudados alguns pontos, para mais perfeita articulação do sistema, que convirá instituir em lei, como o já criado pelo Fundo e pelo Convênio em execução.

Para logo me convenci de que, dentro das normas democráticas tradicionais do país, a forma convencional é a mais indicada para o desenvolvimento de serviços tão amplos como os do ensino primário. Por outro lado, porém, veri-

fiquei que êsse desenvolvimento, reclamando, como reclama, forte auxílio da União, exige também um plano orgânico pelo qual êsse auxílio possa ser aplicado de modo equitativo e profícuo. Daí, tornar-se necessária a definição legal, por parte da União, das bases e quadros nos quais êsse desenvolvimento possa progredir.

Últimados agora os trabalhos, que tiveram, também, nesta última fase, contribuição valiosa de órgãos da administração do ensino nos Estados, venho apresentar a V. Excia. a redação final do projeto, que, transformado em lei, e certamente, muito virá contribuir para a crescente evolução pedagógica do país.

A matéria do projeto está disposta nos oito seguintes títulos: I — Das bases de organização do ensino primário; II — Da estrutura do ensino primário; III — Da vida escolar — IV — Da organização e administração do ensino primário; V — Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; VI — Dos recursos; VII — Das medidas auxiliares; e VIII — Disposições finais.

Atendendo, assim, a todos os pontos relativos à orientação, organização, administração e alcance social do ensino fixa o projeto as normas de conveniente coordenação entre os sistemas estaduais e das outras unidades federadas, com os serviços técnicos dêste Ministério, imprimindo-lhe caráter orgânico, sem pretender, no entanto, impôr quaisquer princípios de rígida centralização. Larga margem de flexibilidade é admitida, a fim de que o ensino primário se adapte às peculiaridades regionais, às necessidades e às possibilidades de cada zona. Em país de tão grande extensão, como o nosso, não seria desejável outra orientação, a qual, sem dúvida alguma, representa igualmente a unanimidade da opinião dos estudiosos do assunto.

Por outro lado, seria preciso criar, como o fêz o projeto, um sistema de entendimento e coordenação nacional, por intermédio dêste Ministério, ainda que mais não fosse, para aproveitamento da experiência comum e o estímulo das ini-

4. Tenho alunos que se mostram temerosos, sempre que procuro falar-lhes diretamente ?

Relação entre a aprovação do mestre e a rivalidade. —

Duas razões explicam a rivalidade entre as crianças, no trabalho escolar. A primeira é o desejo de obterem a aprovação do mestre; a segunda é a necessidade de compararem o trabalho individual com o trabalho dos companheiros, afim de conseguirem uma idéia das suas habilidades.

As crianças tratam de descobrir as suas próprias apuções desde os primeiros anos de estudo; a aprovação do mestre e os resultados do seu trabalho em relação com o trabalho dos demais companheiros lhes servem de medida. A comparação do próprio esforço com o dos seus condiscipulos favorece à criança uma idéia relativa do seu próprio valor. A criança que receia que o seu aproveitamento seja inferior ao das demais, costuma demonstrar uma total indiferença no que diz respeito ao trabalho dos seus companheiros, atitude que pode muito bem considerar-se como uma espécie de mecanismo de defesa.

E' sadia a atitude da criança que, ao tomar consciência de suas habilidades, impõe-se uma certa meta e se esforça por alcançá-la.

1. Quais as crianças do meu curso que sentem a necessidade de superar os seus companheiros ? (Tal indica o desejo de adquirir poder e prestígio).

2. De que meios se valem para obterem boas classificações ?

3. Quais as crianças que parecem não tomar em conta o aproveitamento dos outros membros do grupo ?

4. Existem, em minha classe, crianças que trabalham conscienciosamente sem jamais chegarem a conseguir a admiração do grupo ?

Eis algumas das inúmeras perguntas que o mestre, senhor do seu papel, deve fazer no sentido de verificar até que ponto conhece os seus alunos.

GERTRUDES DRISCOLL

Legislação Federal

LEI ORGANICA DO ENSINO PRIMARIO

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS N.º 150, DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, RELATIVA À LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO (*)

"Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1945.

Sr. Presidente da República:

Atendendo à importância nacional que oferece o problema da educação primária, criou este Ministério, em 18 de novembro de 1938, a Comissão Nacional de Ensino Primário para o fim especial, entre outros, de elaborar um anteprojeto de "lei orgânica" referente a esse ramo da educação popular.

A referida Comissão desincumbiu-se do encargo que lhe foi cometido, apresentando, algum tempo depois, excelente trabalho preliminar, que foi publicado, para sugestões, no *Diário Oficial*, de 20 de dezembro de 1939.

Por solicitação direta deste Ministério, foram colhidas, a seguir, as opiniões de todos os órgãos de administração de ensino, nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, e, na I Conferência Nacional de Educação, reunida em novembro de 1941, nesta capital pôde o assunto ser amplamente ventilado, pelos representantes de todas as unidades federais, como se vê, das atas dessa reunião, e das resoluções então aprovadas.

(*) Publicada no Diário Oficial da União de 14 de janeiro de 1946.

ciativas, oficiais e privadas, no sentido da expansão da cultura popular.

Vários dispositivos insistem por adequado planejamento para equitativa distribuição das escolas segundo as necessidades da população infantil. Dá-se, também, como já o fazia, aliás, o estudo preliminar da Comissão Nacional de Ensino Primário, especial relêvo ao ensino supletivo, ou seja, o destinado aos adolescentes e adultos analfabetos. Não será necessário insistir no alcance das medidas propostas, tão eloquentes, a respeito da situação do analfabetismo, são os índices apurados pelo último Recenseamento Nacional.

Por essa forma procura o projeto atender à situação real do problema, segundo o duplo aspecto do ensino a dispensar às novas gerações e àquelas que, por deficiência da organização escolar, em outros tempo, não tiveram oportunidade para os devidos estudos na idade própria.

Todo o trabalho se inspira, enfim, na observação das realidades nacionais, oferecendo-se como instrumento de há muito sentido como necessário à organização da cultura popular de nosso país.

Apresento a V. Excia. as expressões de minha elevada estima e profundo respeito. — *Raul Leitão da Cunha*."

DECRETO-LEI N.º 8. 529 — DE 2 DE JANEIRO DE 1946 (*)

Expede a Lei Orgânica do Ensino Primário

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

(*) Pelo Decreto-lei n.º 8.585, de 8-1-1946, os Estados, os Territórios e o Distrito Federal deverão adaptar, até 31 de agosto do corrente ano, seus respectivos sistemas de ensino primário aos princípios e normas que este Decreto-lei estabelece.

LEI ORGANICA DO ENSINO PRIMARIO

TÍTULO I

DAS BASES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

CAPÍTULO I

Das finalidades do ensino primário

Art. 1.º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduz a ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

CAPÍTULO II

Das categorias do ensino primário e de seus cursos

Art. 2.º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

- a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3.º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar.

Art. 4.º O ensino primário supletivo terá um só curso: o supletivo.

CAPÍTULO III

Da ligação do ensino primário com as outras modalidades do ensino

Art. 5.º O ensino primário manterá da seguinte forma a articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial-agrícola.

2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Art. 4.º O ensino primário supletivo terá um só curso: com o curso primário elementar.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DO ENSINO PRIMÁRIO

CAPÍTULO I

Do curso primário elementar

Art. 7.º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I — Leitura e linguagem oral e escrita;
- II — Iniciação matemática;
- III — Geografia e história do Brasil;
- IV — Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;
- V — Desenho e trabalhos manuais;
- VI — Canto orfeônico;
- VII — Educação física.

CAPÍTULO II

Do curso primário complementar

Art. 8.º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I — Leitura e linguagem oral e escrita;
- II — Aritmética e geometria;

III — Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;

IV — Ciências naturais e higiene;

V — Conhecimentos das atividades econômicas da região;

VI — Desenho;

VII — Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região;

VIII — Canto orfeônico;

IX — Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica, e de puericultura.

CAPÍTULO III

Do curso primário supletivo

Art. 9.º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

- I — Leitura e linguagem oral e escrita;
- II — Aritmética e geometria;
- III — Geografia e história do Brasil;
- IV — Ciências naturais e higiene;
- V — Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar);
- VI — Desenho.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.

CAPÍTULO IV

Da orientação geral do ensino primário fundamental

Art. 10. O ensino primário fundamental, deverá atender aos seguintes princípios:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;

c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;

d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;

e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo.

f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.

CAPÍTULO V

Da orientação geral do ensino primário supletivo

Art. 11. O ensino primário supletivo atenderá aos mesmos princípios indicados no artigo anterior, em tudo quanto se lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos.

CAPÍTULO VI

Dos programas do ensino primário

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.

Art. 13. É lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o ensino religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência obrigatória para os alunos.

TÍTULO III

DA VIDA ESCOLAR

CAPÍTULO I

Do ano escolar

Art. 14. O ano escolar será de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá dois meses de férias.

Art. 15. A duração dos períodos letivos e dos de férias, será fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas.

CAPÍTULO II

Da admissão aos cursos

Art. 16. Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculados, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já feitos, possam ser classificadas em tais séries.

Art. 17. Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso complementar as crianças que tiverem obtido aprovação final no curso elementar.

Art. 18. Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino.

Art. 19. É admitida a transferência das matrículas de um para outro estabelecimento de ensino primário.

CAPÍTULO III

Da avaliação dos resultados do ensino

Art. 20. O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado em notas, que se graduarão de zero a cem.

Parágrafo único. É recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar.

Art. 21. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado.

TÍTULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

CAPÍTULO I

Do ensino oficial e do ensino livre

Art. 22. O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular.

Art. 23. As pessoas naturais e pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimentos de ensino primário, serão consideradas no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes, em matéria educativa, os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

CAPÍTULO II

Dos sistemas de ensino primário

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:

a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;

b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construção e aparelhamento escolar;

c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e a sua distribuição geográfica;

d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;

e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino;

f) organização dos serviços de assistência aos escolares;

g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar;

h) organização das instituições complementares da escola;

i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item "e" com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico.

Art. 26. O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria em que se atenda aos princípios do presente decreto-lei.

Parágrafo único. Os sistemas dos Territórios terão regulamento expedido pelo Ministro da Educação e Saúde.

CAPÍTULO III

Dos tipos de estabelecimentos de ensino primário

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino primário serão caracterizados por designações especiais, segundo ministrem um ou mais cursos e sejam mantidos pelos poderes públicos ou por particulares.

Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos:

I. *Escola isolada* (E. I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.

II. *Escolas reunidas* (E. R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.

III — *Grupo escolar* (G. E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV — *Escolas supletivas* (E. S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Art. 29. As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão somente o curso elementar; os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo.

Art. 30. Os estabelecimentos de ensino primário fundamental, mantidos por particulares, terão as seguintes designações, independentemente do número de seus alunos e docentes:

I — *Curso elementar* (C. E.), quando apenas ministre o curso elementar.

II — *Curso primário* (C. P.), quando ministre o curso elementar e o complementar.

III — *Curso supletivo* (C. S.), quando mantenha o curso supletivo.

Art. 31. Quando, num mesmo prédio, sob a mesma direção e com os mesmos professores se ministre ensino fundamental e ensino supletivo, as classes dêste último constituirão unidade escolar à parte. As escolas e cursos supletivos não poderão ministrar outro ensino senão o indicado na denominação que recebem.

Art. 32. Para efeitos estatísticos, e estudos de planejamento, será juntado, às designações mencionadas nos artigos anteriores, o qualificativo urbano, distrital ou rural, segundo a localização do estabelecimento, e designação numérica, destinada à sua pronta identificação em cada Município.

Parágrafo único. Aos estabelecimentos de ensino primário poderão ser atribuídos nomes de pessoas já falecidas, que hajam prestado relevantes serviços à humanidade, ao país, ao Estado ou ao Município, e cuja vida pública e particular possa ser apontada às novas gerações como padrão digno de ser imitado.

Art. 33. Os estabelecimentos particulares de ensino primário ficarão sujeitos a registro prévio, mediante o preenchimento das seguintes condições:

a) prova de ser o estabelecimento dirigido por brasileiro nato;

b) prova de saúde, e de idoneidade moral, social e técnica das pessoas encarregadas da administração e do ensino;

c) prova de que as instalações de ensino atendem às exigências higiênicas e pedagógicas, para os cursos que pretendam ministrar;

d) adoção do plano de estudos e organização didática constante desta lei, e do regulamento da unidade federada onde funcione.

§ 1.º As mesmas condições serão exigidas para funcionamento de estabelecimentos mantidos pelos Municípios, quando não estejam diretamente subordinados à administração dos Estados.

§ 2.º O registro referido neste artigo se fará nos órgãos próprios de administração do ensino primário dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, a cuja fiscalização direta ficam sujeitos os estabelecimentos de ensino primário, sem prejuízo de qualquer verificação que o Ministério da Educação e Saúde possa determinar.

CAPITULO IV

Do corpo docente e administrativo

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições

de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias.

Art. 36. Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar.

CAPÍTULO V

Das instituições complementares da escola

Art. 37. Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola.

CAPÍTULO VI

Da construção e do aparelhamento escolar

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino primário deverão satisfazer, quanto à construção dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, às normas estabelecidas em lei.

Parágrafo único. Providenciará o Ministério da Educação e Saúde, em cooperação com os Estados e o Distrito Federal para organização de estudos referentes às construções e ao aparelhamento escolar.

TÍTULO V

DA GRATUIDADE E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO PRIMÁRIO

CAPÍTULO I

Da gratuidade

Art. 39. O ensino primário é gratuito, o que não exclui a organização de caixas escolares a que concorram, segundo seus recursos, famílias dos alunos.

Art. 40. A organização do funcionamento e a aplicação dos recursos das caixas escolares serão estabelecidas em regulamento próprio.

CAPÍTULO II

Da obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar

Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para tôdas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.

Art. 42. A administração dos Estados dos Territórios e do Distrito Federal baixará regulamentos especiais sobre a obrigatoriedade escolar, e organizará, em cada Município ou distrito, serviços de Cadastro Escolar, pelos quais se possa tornar efetiva essa obrigatoriedade.

Art. 43. Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos as penas constantes do art. 246, do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal).

Art. 44. Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem a plena execução da obrigatoriedade escolar.

TÍTULO VI

DOS RECURSOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Art. 45. Os Estados e o Distrito Federal reservarão, cada ano, para manutenção e desenvolvimento de seus ser-

viços de ensino primário, a cota parte das rendas tributárias de impostos, fixada no convênio, de que trata o Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942. Igual providência tomará a União, quanto aos orçamentos dos Territórios.

Art. 46. Os recursos destinados ao ensino primário, pelos Municípios, por força do convênio referido no artigo anterior, poderão ser incorporados às dotações estaduais, em cada Estado, ou terem aplicação direta, segundo os acordos estipulados entre os Municípios e a administração estadual respectiva.

Art. 47. Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, estabelecidos pelo Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, serão distribuídos pela União, na forma do respectivo regulamento, atendidas as maiores e mais urgentes necessidades de cada região, verificadas de modo objetivo.

Art. 48. Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, nem quaisquer outros benefícios da União em favor da educação primária, as unidades federadas cuja legislação escolar desatenda aos princípios deste decreto-lei, a juízo do Ministério da Educação e Saúde, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Para os efeitos deste artigo, comunicarão os órgãos de administração do ensino primário, em cada unidade federada, ao Ministério da Educação e Saúde, as leis e regulamentos pertinentes, bem como até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre a situação geral do ensino primário e trabalhos do ano letivo anterior.

TÍTULO VII

DAS MEDIDAS AUXILIARES

Art. 49. Onde se tornarem necessárias, poderão funcionar, em caráter de emergência, classes de alfabetização (C. A.), para adolescentes e adultos.

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, para classes

de alfabetização, em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Entidades particulares poderão estabelecer e manter campanhas de educação, com os mesmos fins, mediante prévia comunicação de seus planos e projetos ao Ministério da Educação e Saúde, e aprovação da administração do ensino de cada unidade federada, onde tenham de exercer-se.

Art. 51. Nas escolas isoladas, em que existirem vagas, depois de matriculadas as crianças de sete a doze anos, poderão ser admitidos à matrícula, alunos cuja idade ultrapasse os limites de obrigatoriedade escolar, na conformidade do que estabelecer o regulamento de cada unidade federada.

TÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 52. O Ministério da Educação e Saúde providenciará, por seus órgãos técnicos, e em cooperação com a administração dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, no sentido da realização de estudos e pesquisas especiais sobre a organização do ensino primário, verificação de seu rendimento social, apuro e oportunidade dos levantamentos estatísticos, e mais eficiente aplicação dos recursos.

Art. 53. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125.º da Independência e 58.º da República.

JOSE LINHARES
Raul Leição da Cunha
A. de Sampaio Dória